

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Μεντορισμός (Mentoring) & Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching) στην
εκπαίδευση: διασυνδέσεις με τον ρόλο του Διευθυντή στην ένταξη και την
καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ
ΚΩΤΗ ΕΙΡΗΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2020

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ειρήνη Κωτή γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Μεντορισμός (Mentoring) & Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching) στην εκπαίδευση: διασυνδέσεις με τον ρόλο του Διευθυντή στην ένταξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του Διευθυντή στην ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και στην καθοδήγηση του συνόλου των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να αποτυπώσει, μέσα από μια διερευνητική ματιά, τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της α/βάθμιας εκπαίδευσης νοηματοδοτούν τον ρόλο του Διευθυντή ως Μέντορα και Καθοδηγητή, τις δεξιότητες και τις δράσεις του. Το δείγμα αποτέλεσαν 155 εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας, ενώ η έρευνα διεξήχθη με τη βοήθεια ερωτηματολογίων που σχεδιάστηκαν για τις ανάγκες της. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκείς διότι δεν τους βοηθούν ουσιαστικά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του επαγγέλματός τους. Για αυτό το λόγο τόσο ο θεσμός του Μεντορισμού όσο και της Επαγγελματικής Καθοδήγησης θεωρούνται σημαντικοί, καθώς ενισχύουν την ποιότητα της διδασκαλίας και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, υπάρχουν πολύ θετικές απόψεις σχετικά με τον ρόλο και τις δεξιότητες του Μέντορα και του Επαγγελματία Καθοδηγητή, οι οποίοι πρέπει να είναι επιστημονικά και επαγγελματικά καταξιωμένοι. Τέλος, διαπιστώθηκε μεγάλη θετική συσχέτιση των δράσεων και των ενεργειών του Διευθυντή με τον Μέντορα και τον Επαγγελματία Καθοδηγητή, δεδομένου ότι ο Διευθυντής είναι ο επικεφαλής της σχολικής μονάδας και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε αυτή.

Λέξεις κλειδιά: Διευθυντής, Μέντορας, Επαγγελματία Καθοδηγητής, Νεοδιοριζόμενος Εκπαιδευτικός.

ABSTRACT

This study aims at investigating the educators' views on the role of the Principal in the integration of the newly appointed educators and the instruction of all the educators during their professional life. This paper aspires to indicate, through an exploratory look, the way in which the primary educators signify the role of the Principal as a Mentor and Coach, as well as the Principal's skills and actions. The sample consisted of 155 primary educators of the Thessaly Region and the survey was conducted with the contribution of tailored questionnaires. The findings indicated that the educators' instruction and training were insufficient, as these are not of any assistance to them dealing with the difficulties of their profession. For that reason, the institutions of Mentoring and Coaching are considered significant, as they reinforce the quality of their teaching and the educational work they produce. Moreover, there are highly positive views regarding the role and skills of the Mentor and the Coach, who need to be scientifically and professionally glorified. Finally, there was proved to be a significantly positive correlation of the actions between the Principal and the Mentor or the Coach, given the fact that the Principal is the leader of a school unit and plays an important role in it.

Keywords: Principal, Mentor, Coach, Newly appointed Educator.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Παπαλόη Ευαγγελία για την καθοδήγησή της, τις πολύτιμες συμβουλές της, τη βοήθειά της, την άμεση ανταπόκρισή της σε όλα τα ζητήματα και τη γενικότερη υποστήριξη που μου έδωσε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους παππούδες μου Νίκο και Ελένη, τους γονείς μου Γεώργιο και Γεωργία καθώς και τον αδελφό μου Σπύρο, για την αμέριστη συμπαράστασή τους και τη στήριξη που μου παρέχουν σε κάθε μου βήμα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vi
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	viii
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ο ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ.....	5
1.1. Ο εκπαιδευτικός και η φύση του επαγγέλματός του.....	5
1.2. Οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή.....	7
1.3. Ο Νεοδιόριστος Εκπαιδευτικός και οι ανάγκες του.....	10
1.4. Η υποδοχή και η ένταξη των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΧΩΡΟ.....	22
2.1. Ο θεσμός του Μέντορα – Ιστορική αναδρομή του όρου.....	22
2.2. Ορισμοί του όρου «Μεντορισμού».....	23
2.3. Ο ρόλος του Μέντορα.....	25
2.4. Οι δεξιότητες ενός επιτυχημένου Μέντορα.....	29
2.5. Τα οφέλη μιας επιτυχημένης Μεντορικής Σχέσης.....	32
2.6. Οι πρακτικές εφαρμογής του Μεντορισμού στα Σχολεία.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....	39
3.1. Ο ρόλος του Διευθυντή στον εκπαιδευτικό χώρο.....	39
3.2. Οι δεξιότητες και τα προσόντα του καλού Διευθυντή.....	45
3.3. Ο ρόλος του Διευθυντή στην ένταξη και στην παραμονή των εκπαιδευτικών.....	51
3.4. Ο Διευθυντής και οι βασικές πρακτικές του για την υποστήριξη της ένταξης των νέων εκπαιδευτικών.....	56
3.5. Ο ρόλος του Διευθυντή στην Επαγγελματική Καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.....	65
3.6. Προκλήσεις και Δυσκολίες.....	72
3.7. Συναφείς έρευνες (Ελλάδα και Διεθνής Χώρος).....	75
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	79

4.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	79
4.2. Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας.....	80
4.3. Ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	81
4.4. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	81
4.5. Η μέθοδος προσέγγισης και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	82
4.6. Διάρθρωση ερωτηματολογίου.....	85
4.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου.....	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	89
5.1. Στατιστική επεξεργασία της έρευνας.....	89
5.2. Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των δημογραφικών και των υπηρεσιακών στοιχείων των Υποκειμένων.....	90
5.3. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	93
5.3.1. 1 ^{ος} άξονας: Ο Μεντορισμός (Mentoring) στον εκπαιδευτικό χώρο.....	93
5.3.2. 2 ^{ος} άξονας: Η σημασία του θεσμού του Μέντορα και η αναγκαιότητα εισαγωγής του στην εκπαίδευση.....	96
5.3.3. 3 ^{ος} άξονας: Οι βασικές δεξιότητες του Μέντορα.....	99
5.3.4. 4 ^{ος} άξονας: Η σημασία της διαρκούς Επαγγελματικής Καθοδήγησης στην εκπαίδευση.....	102
5.3.5. 5 ^{ος} άξονας: Οι βασικές δεξιότητες του Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach).....	104
5.3.6. 6 ^{ος} άξονας: Η παροχή Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) στα σχολεία από τον Διευθυντή.....	106
5.3.7. 7 ^{ος} άξονας: Η σύνδεση του Μεντορισμού (Mentoring) και της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) με τον Διευθυντή.....	110
5.4. Επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	119
5.4.1. Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις κλίμακες της έρευνας.....	121
5.4.2. Σύνδεση του Μεντορισμού (Mentoring) και της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) με τον ρόλο του Διευθυντή.....	126
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	130
6.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	130
6.2. Τελικές επισημάνσεις – Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα....	135
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	167

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 4.7.1 Cronbach's Alpha δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής.....	87
Πίνακας 4.7.2 Cronbach's Alpha ανά ερώτηση.....	87
Πίνακας 5.2.1 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την ηλικία.....	90
Πίνακας 5.2.2 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα.....	91
Πίνακας 5.2.3 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση....	92
Πίνακας 5.2.4 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τους τίτλους σπουδών.....	93
Πίνακας 5.2.5 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το καθεστώς εργασίας.....	93
Πίνακας 5.3.1 Ο Μεντορισμός (Mentoring) στην εκπαίδευση.....	95
Πίνακας 5.3.2 Η αναγκαιότητα και η σημασία του Μεντορισμού (Mentoring).....	98
Πίνακας 5.3.3 Οι Δεξιότητες του Μέντορα.....	101
Πίνακας 5.3.4 Η σημασία της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching).....	103
Πίνακας 5.3.5-α Οι Δεξιότητες του Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) – 1 ^η Προτίμηση.....	105
Πίνακας 5.3.5-β Οι Δεξιότητες του Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) – 2 ^η Προτίμηση.....	105
Πίνακας 5.3.6 Με ποιους γίνεται η συζήτηση προβλημάτων.....	106
Πίνακας 5.3.7 Ενημερωτική Συνάντηση Διευθυντή και εκπαιδευτικών πριν από την έναρξη μαθημάτων τον Σεπτέμβριο.....	107
Πίνακας 5.3.8 Αίσθηση ελεύθερης πρόσβασης στον Διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα.....	108
Πίνακας 5.3.9 Παροχή συμβουλευτικής στήριξης (Coaching) από τον Διευθυντή.....	109
Πίνακας 5.3.10 Δράσεις του Διευθυντή.....	112
Πίνακας 5.3.11 Ο Διευθυντής ως Μέντορας και Επαγγελματίας Καθοδηγητής (Coach).....	116
Πίνακας 5.4.1 Έλεγχος κανονικότητας μεταβλητών - One Sample Kolmogorov-Smirnov Test.....	120
Πίνακα 5.4.2 Ποσοστά ανά φύλο: – Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Crosstabulation).....	124
Πίνακα 5.4.3 Ποσοστά ανά φύλο: – Η βοήθεια από έναν Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Crosstabulation).....	125
Πίνακας 5.4.4 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Διευθυντής – Μέντορας).....	128

Πίνακας 5.4.5 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Διευθυντής – Μεντορισμός (Mentoring)).....	129
Πίνακας 5.4.6 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Διευθυντής – Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching)).....	129
Πίνακας 5.4.7 χ^2 τεστ –Ο θεσμός του Μέντορα προωθεί τη συνεργασία και τη συλλογικότητα στη σχολική μονάδα. * Φύλο Crosstabulation.....	167
Πίνακας 5.4.8 χ^2 τεστ – Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα παρέχει ουσιαστική συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη. * Φύλο Crosstabulation.....	167
Πίνακας 5.4.9 χ^2 τεστ – Ο Διευθυντής παρέχει συμβουλευτική στήριξη στο εκπαιδευτικό έργο. * Φύλο Crosstabulation.....	167
Πίνακας 5.4.10 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ως πρωτοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός δεχτήκατε, έστω και άτυπα, την καθοδήγηση ενός εμπειρότερου εκπαιδευτικού).....	168
Πίνακας 5.4.11 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Αν έχετε δεχτεί καθοδήγηση, αυτή ήταν βοηθητική για εσάς).....	168
Πίνακας 5.4.12 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου).....	169
Πίνακας 5.4.13 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Αίσθηση ελεύθερης πρόσβασης στον Διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα).....	169
Πίνακας 5.4.14 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Διευθυντής παρέχει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διαρκείς ευκαιρίες μάθησης).....	170
Πίνακας 5.4.15 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στον εντοπισμό και στην εύρεση εποπτικού υλικού/εργαλείων ή άλλου σχολικού εξοπλισμού).....	170
Πίνακας 5.4.16 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στις σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς).....	171
Πίνακας 5.4.17 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς).....	171
Πίνακας 5.4.18 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στον έλεγχο μαθητών/θέματα πειθαρχίας).....	172
Πίνακας 5.4.19 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην οργάνωση και διαχείριση του χρόνου (προσωπικού και εργασιακού)).....	172

Πίνακας 5.4.20 χ^2 τεστ – Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας. * Φύλο Crosstabulation.....	173
Πίνακας 5.4.21 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας).....	173
Πίνακας 5.4.22 χ^2 τεστ – Η βοήθεια από έναν Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. * Φύλο Crosstabulation.....	174
Πίνακας 5.4.23 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Η βοήθεια από έναν Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών).....	174
Πίνακας 5.4.24 Factor Analysis για Διευθυντή.....	175
Πίνακας 5.4.25 Factor Analysis για Μέντορα.....	176
Πίνακας 5.4.26 Factor Analysis για Μεντορισμό (Mentoring).....	176
Πίνακας 5.4.27 Factor Analysis για Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching).....	177
Πίνακας 5.4.28-α Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Διευθυντής – Δεξιότητες Μέντορα)...	177
Πίνακας 5.4.28-β Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Διευθυντής – Δεξιότητες Μέντορα)...	178

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 5.2.1. Κατανομή εκπαιδευτικών ανά φύλο και ηλικία.....	91
Γράφημα 5.2.2 Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	92
Γράφημα 5.3.1 Ο Μεντορισμός (Mentoring) στην εκπαίδευση.....	96
Γράφημα 5.3.2 Η αναγκαιότητα και η σημασία του Μεντορισμού (Mentoring).....	99
Γράφημα 5.3.3 Οι Δεξιότητες του Μέντορα.....	102
Γράφημα 5.3.4 Η σημασία της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching).....	104
Γράφημα 5.3.5 Με ποιους γίνεται η συζήτηση προβλημάτων.....	107
Γράφημα 5.3.6 Ενημερωτική Συνάντηση Διευθυντή και εκπαιδευτικών πριν από την έναρξη μαθημάτων τον Σεπτέμβριο.....	108
Γράφημα 5.3.7 Αίσθηση ελεύθερης πρόσβασης στον Διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα.....	109
Γράφημα 5.3.8 Παροχή συμβουλευτικής στήριξης (Coaching) από τον Διευθυντή.....	110
Γράφημα 5.3.9 Δράσεις του Διευθυντή.....	113
Γράφημα 5.3.10-α Ο Διευθυντής ως Μέντορας και Επαγγελματίας Καθοδηγητής/Coach....	118
Γράφημα 5.3.10-β Ο Διευθυντής ως Μέντορας και Επαγγελματίας Καθοδηγητής/Coach....	119

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι τα πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα κρίσιμα για το πώς θα αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του ως επαγγελματία (Huberman, 1995, όπ. αναφ. στο Hargreaves & Fullan, 2008) και για την εξέλιξη της επαγγελματικής του πορείας (Παπαναούμ, 2005). Τα άγχη, οι απογοητεύσεις, οι ανασφάλειες και οι δυσκολίες που βιώνει ένας εκπαιδευτικός είναι ιδιαίτερα αυξημένα στην αρχή της καριέρας του (Μαυρογιώργος, 1996; Ματσαγγούρας, 2005; Lindgren, 2007; Hudson, Beutel & Hudson, 2009) και μπορεί να οδηγήσουν σε εξουθένωση, συναισθηματική εξάντληση (Kantas & Vassilaki, 1997; Κάντας, 2001) και ίσως σε παραίτηση από το επάγγελμα (Maslach & Jackson, 1981).

Η υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει από ένα κατάλληλα εκπαιδευμένο άτομο, το οποίο μπορεί να σταθεί ως Μέντορας. Σύμφωνα με έρευνες, έχει διαπιστωθεί ότι μέσω της Μεντορικής σχέσης παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στον εκπαιδευτικό, ο οποίος αντιμετωπίζει αποδοτικότερα το άγχος της ευθύνης της σχολικής τάξης, συνειδητοποιεί τις απαιτήσεις του ρόλου του και ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις καθημερινές προκλήσεις του επαγγέλματός του (Gold, 1996; Evertson & Smithey, 2000; Feiman-Nemser, 2001; Russell & Russell, 2011). Ο Μέντορας στέκεται δίπλα στον εκπαιδευτικό, τον στηρίζει, τον συμβουλεύει, τον κάνει να αισθάνεται πως στο νέο εργασιακό του περιβάλλον υπάρχει ένας δικός του άνθρωπος και συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής του, στη θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία και στη μείωση του αισθήματος απομόνωσης (Bush & Coleman, 1996; Darling-Hammond, 2003; Langdon, 2011).

Τον ρόλο του Μέντορα μπορεί να υιοθετήσει ο Διευθυντής σε μία σχολική μονάδα, ο οποίος εκτός από την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, είναι υπεύθυνος για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά του (Καταβάτη, 2003). Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) η κύρια δραστηριότητα του Διευθυντή είναι η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας, δηλαδή ο συντονισμός και η αξιοποίηση ανθρώπων και μέσων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Οι Gordon & Maxey (2000) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή και η βοήθεια του Διευθυντή στα προγράμματα ένταξης των νέων εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, προκειμένου να επιτύχουν οι νέοι εκπαιδευτικοί στο ξεκίνημα της καριέρας τους. Το καθήκον του είναι να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον το οποίο θα καλωσορίζει τους νέους εκπαιδευτικούς και θα τους τροφοδοτεί με τα απαραίτητα

μέσα, προκειμένου να μετασχηματισθούν από άπειρους σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς (Gordon & Maxey, 2000; Wood, 2005).

Η Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching), όμως, είναι σημαντική για όλα τα μέλη του προσωπικού (Slater & Narver, 1994, 1995; Burdett, 1998; Antonioni, 2000; Piasecka, 2000; Ragsdale, 2000; Kraines, 2001; Hunt & Weintraub, 2002). Όπως επισημαίνει η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) ο Διευθυντής οφείλει να στέκεται αρωγός στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών του σχολείου του και προκειμένου να το πετύχει αυτό θα πρέπει να γνωρίζει την κουλτούρα της σχολικής κοινότητας έτσι όπως εκδηλώνεται στα διάφορα επίπεδα της και να λειτουργεί σαν κινητήριο μοχλός σε ότι και αν γίνεται, να είναι δηλαδή ο διαμορφωτής της κουλτούρας της μονάδας και ο εμπνευστής.

Στη διεθνή βιβλιογραφία εδώ και δεκαετίες, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Στη χώρα μας, όμως, είναι ακόμη αρκετά περιορισμένα. Περιορισμένα είναι, επίσης, τα δεδομένα για τις δεξιότητες και τον ρόλο που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι Διευθυντές πρέπει να διαθέτουν. Έχοντας αυτό ως βάση, η παρούσα εργασία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια ευκαιρία για να ερευνηθεί και να αναδειχθεί ο ρόλος του Διευθυντή στη διαδικασία της ένταξης και της συνολικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Θεωρούμε τον παραπάνω ερευνητικό προσανατολισμό ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς το επαγγελματικό περιβάλλον είναι ο κατεξοχήν χώρος όπου αναπτύσσονται συναισθήματα και καλλιεργούνται διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες επηρεάζουν τη λειτουργία τόσο των ίδιων των εργαζομένων σε κάθε επίπεδο και έκφραση της εργασίας τους, όσο και του σχολείου κατ' επέκταση.

Αναλυτικότερα, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (νεοδιοριζόμενων και μη) για τον ρόλο του Διευθυντή στην ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και στην καθοδήγηση του συνόλου των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να αποτυπώσει, μέσα από μια διερευνητική ματιά, τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της α/βάθμιας εκπαίδευσης νοηματοδοτούν τον ρόλο του Διευθυντή ως Μέντορα και Καθοδηγητή, τις δεξιότητές του και τις δράσεις του.

Η δομή της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται ως εξής: στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση και στο δεύτερο μέρος η εμπειρική προσέγγιση. Η θεωρητική προσέγγιση αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο

επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τις απαιτήσεις που έχει η σύγχρονη εποχή από αυτόν και ιδιαίτερα από τον νέο εκπαιδευτικό. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην υποδοχή και στην ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στον θεσμό του Μέντορα και στην εφαρμογή του στα σχολεία. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στον ρόλο του Διευθυντή στην ένταξη των νέων εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική καθοδήγηση του συνόλου των εκπαιδευτικών.

Η εμπειρική προσέγγιση αποτελείται από τρία κεφάλαια, όπου αναπτύσσεται διαδοχικά η μεθοδολογία της έρευνας, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η συζήτηση των ευρημάτων, οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ο ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ

1.1. Ο εκπαιδευτικός και η φύση του επαγγέλματός του

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται στα λεγόμενα κοινωνικά επαγγέλματα, τα οποία χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα αγχωτικά (Maslach & Jackson, 1981, 1982; Vladut & Kallay, 2010). Το κύριο χαρακτηριστικό αυτών των επαγγελμάτων είναι η παροχή υπηρεσιών προς άλλους ανθρώπους και προϋποθέτουν την καθημερινή και πολύωρη επαφή των εργαζομένων με «πελάτες», των οποίων τα προβλήματα καλούνται να ακούσουν και να επιλύσουν (Maslach & Jackson, 1982). Ανάλογα και ο εκπαιδευτικός έρχεται καθημερινά σε επαφή με ένα πλήθος εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, άμεσα ή έμμεσα, όπως είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοί του, πρόσωπα της διοίκησης, στις απαιτήσεις των οποίων προσπαθεί να ανταποκριθεί. Συνεπώς, όπως επισημαίνει ο Hudson (2010) το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα επάγγελμα διαπροσωπικό, συναισθηματικό και κοινωνικό.

Καθώς η διδασκαλία αποτελεί μια απρόβλεπτη και πολύπλοκη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε ετοιμότητα για πιθανά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011). Ο εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση πρέπει να αποφασίζει για το τι θα διδάξει και κυρίως τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί την διδακτέα ύλη, τον τρόπο που θα σχεδιάσει τα διαγωνίσματά του, τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει, το πώς θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, επιβάλλοντας παράλληλα και την πειθαρχία στην τάξη (Kardos & Johnson, 2010). Παράλληλα, οι μαθητές δεν ζητούν απλά έναν εκπαιδευτικό γνώστη του αντικειμένου, αλλά έναν με ισχυρή δόση αυτογνωσίας, με ηθικές αξίες που θα ενδιαφέρεται για αυτούς, θα θέλει να συνεργαστεί μαζί τους και θα τους εμπνέει εμπιστοσύνη για να βασιστούν σε αυτόν. Συνεπώς η διδασκαλία καθίσταται για τον εκπαιδευτικό μια διαρκής πρόκληση, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός διαρκώς αναθεωρεί και ανακατασκευάζει τα πιστεύω του και την αντίληψη που έχει για τον εαυτό του μέσα στον επαγγελματικό του χώρο (Bullough, 2005).

Ο Huberman (1995, όπ. αναφ. στο Hargreaves & Fullan, 2008) δηλώνει ότι η σταδιοδρομία ενός εκπαιδευτικού περνά από πέντε φάσεις: 1) Επιβίωση και Ανακάλυψη (1-3 χρόνια διδασκαλίας), 2) Σταθεροποίηση (4-6 χρόνια διδασκαλίας), 3) Πειραματισμός, Διαφοροποίηση – Ανασκόπηση, Έρευνα (7-18 χρόνια διδασκαλίας), 4) Γαλήνη –

Συντηρητισμός (19-30 χρόνια διδασκαλίας) και 5) Αποδέσμευση (31-40 χρόνια διδασκαλίας). Η πρώτη φάση που διαρκεί τα τρία πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για το πώς θα αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του ως επαγγελματία μέσα σε ένα δομημένο περιβάλλον. Το ξεκίνημα και η υποδοχή που επιφυλάσσεται στο νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό καθορίζει αποφασιστικά και σημαδεύει το υπόλοιπο της καριέρας του.

Η Παπαναούμ (2005) αναφέρεται σε τέσσερις φάσεις αυτής της πορείας: 1) Προσανατολισμός στο επάγγελμα, 2) Προετοιμασία στο επάγγελμα, 3) Είσοδος στο επάγγελμα, 4) Σταδιοδρομία στο επάγγελμα. Και η ίδια θεωρεί σημαντική την πρώτη εντύπωση που θα έχει ο εκπαιδευτικός στον εκπαιδευτικό χώρο για την εξέλιξη της επαγγελματικής του πορείας.

Ο Ματσαγγούρας (2005) αναφέρει ότι όλες οι φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συνδέονται άμεσα με τις φάσεις της προσωπικής εξέλιξης. Τα στάδια αυτά είναι έξι: 1) Φάση Προσαρμογής (1-3 έτη), όπου ο εκπαιδευτικός βιώνει έντονο άγχος προκειμένου να ανταπεξέλθει στη σχολική καθημερινότητα, 2) Φάση Ένταξης (4-6 έτη), όπου χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη άνεση στη διαχείριση των διδακτικών θεμάτων, μεγαλύτερη προσπάθεια για ένταξη και αποδοχή από τη σχολική μονάδα και ανάπτυξη της επαγγελματικής του ταυτότητας, 3) Φάση Πειραματισμού (7-11 έτη), όπου υπάρχει μεγαλύτερη αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής και αρχίζει η περίοδος των δοκιμών, του πειραματισμού, της εφαρμογής καινοτομιών και επιτυγχάνεται η συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, 4) Φάση Επαγγελματικής Κρίσης (12-19 έτη), όπου ο εκπαιδευτικός περνά κρίση ταυτότητας καθώς η ρουτίνα τον κάνει να αμφιβάλλει για τον ρόλο του, τον ρόλο της εκπαίδευσης και για την προοπτική βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης. Η συγκεκριμένη περίοδος είναι σταθμός για την επαγγελματική σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού διότι καλείται να διαλέξει ανάμεσα στην έξοδο από το επάγγελμα, στην αποδοχή της επαγγελματικής αποτυχίας με όλα τα επακόλουθα και στην επανεξέταση που θα οδηγήσει σε ανάληψη δράσεων για θετική αντιμετώπιση της κατάστασης. 5) Φάση Επαγγελματικής Ωριμότητας (20-30 έτη), όπου αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης και ο εκπαιδευτικός περνάει από την περίοδο της επαγγελματικής εξουθένωσης, κατανοεί και αντιμετωπίζει επιτυχώς τις προβληματικές καταστάσεις, είτε με έντονα χαρακτηριστικά συντηρητισμού είτε χρησιμοποιώντας την εμπειρία του, 6) Φάση Επαγγελματικής Αποστασιοποίησης (31-35 έτη), όπου υπάρχουν έντονα συναισθήματα λόγω της πίεσης να

δοθεί χώρος στους νέους εκπαιδευτικούς και το άτομο εισέρχεται στην ψυχολογική διαδικασία της αποχώρησης από το επάγγελμα.

Η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και τα στάδια που περνάει έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία άγχους και ανασφάλειας ιδιαίτερα στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, όπως θα δούμε και στη συνέχεια. Σύμφωνα με τους Κάντας (2001) και Kantas & Vassilaki (1997), οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να νιώσουν εξουθένωση και συναισθηματική εξάντληση, η οποία αν δεν αντιμετωπιστεί με επιτυχία μπορεί να οδηγήσει σε παραίτηση από το επάγγελμα (Maslach & Jackson, 1981). Το γεγονός, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια ομάδα με υψηλό επαγγελματικό άγχος σχετίζεται με παράγοντες, όπως η σταδιοδρομία τους, η οργάνωση του σχολείου, οι πενιχρές συνθήκες εργασίας, η έλλειψη πηγών εκπαιδευτικού υλικού, η έλλειψη υποστήριξης και οι απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής (Μλεκάνης, 2005).

1.2. Οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης η ραγδαία και ουσιαστικά ανεξέλεγκτη τεχνολογική ανάπτυξη σηματοδοτεί «την τυπολογική μεταβολή της κοινωνίας, με τη μετάβαση από την βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της πληροφορίας» (Αθανασούλα–Ρέππα, 2008:367). Ο διαρκώς μεταβαλλόμενος κόσμος και η κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού έχουν ως συνέπεια την αύξηση των απαιτήσεων της κοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική κοινότητα και εν γένει από τα εκπαιδευτικά συστήματα (Collinson, Kozina, Lin, Ling, Matheson, Newcombe & Zogla, 2009). Η γνώση αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης και οι σύγχρονες κοινωνίες πρέπει να επενδύσουν σε αυτή, προκειμένου να εξασφαλίσουν κοινωνική συνοχή και να γίνουν περισσότερο ανταγωνιστικές (Αθανασούλα–Ρέππα, 2008).

Στη σημερινή εποχή, έχει καταστεί σαφές ότι η μάθηση, η καινοτομία και η διαρκής βελτίωση είναι απαραίτητα για την επιβίωση και την ευημερία τους (Collinson et al., 2009). Ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, σε παγκόσμιο επίπεδο, οι πολιτικές που αφορούν τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης εκφράζονται με αλλαγές στη διαχείριση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την ταυτόχρονη ενίσχυση των μηχανισμών λογοδοσίας επειδή το σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα επηρεάζεται από τις ταχύτατες και ριζικές αλλαγές που συντελούνται στο διεθνές κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι (Hoy & Miskel, 2005). Μέσα, λοιπόν, σε ένα τέτοιο πλαίσιο με πολλές μεταβολές και τροποποιήσεις

ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμοστεί, να προσδιορίσει και να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του και σαφώς να δημιουργήσει και να διαμορφώσει την επαγγελματική του ταυτότητα. Η δεδομένη πραγματικότητα καθιστά την ανάπτυξη μιας ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας περισσότερο πολύπλοκη όσον αφορά στον νέο εκπαιδευτικό, καθώς η ανάπτυξη και η εδραίωση μιας ισχυρής αντίληψης σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί καθοριστικής σημασίας στοιχείο για την παρουσία των νέων εκπαιδευτικών στο χώρο της εργασίας (Beauchamp & Thomas, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με το παρελθόν, έχουν πιο σύνθετο και περίπλοκο ρόλο να διαδραματίσουν. Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι μέσα σε ένα ευμετάβολο και ανταγωνιστικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός καλείται να προασπισθεί τον βασικό του ρόλο ως παιδαγωγός και να ανταποκριθεί με επιτυχία σε μια σωρεία απαιτήσεων που ασκούνται τόσο από το άμεσο περιβάλλον του σχολείου (μαθητές, γονείς), όσο και από το ευρύτερο περιβάλλον (πολιτεία, διεθνείς οργανισμοί). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν τεχνολογικές και αναλυτικές ικανότητες σε ένα σύνολο μαθητών, ετερόκλητο και ανομοιογενές, να τους προετοιμάσουν να διαβάσουν και να γράψουν με ανεπτυγμένο και εξειδικευμένο τρόπο, να σκέπτονται κριτικά και να μπορέσουν να λύσουν ρεαλιστικά προβλήματα της καθημερινότητας (Strong & Baron, 2004). Συγχρόνως, μέσα σε ένα κλίμα ανασφάλειας, φόβου, αστάθειας και ρευστότητας ο εκπαιδευτικός καλείται να οικοδομήσει με τους μαθητές του μια σχέση φιλική, ζεστή και υγιή ενώ, παράλληλα, υποχρεώνεται σε διαρκή επαγγελματική επιμόρφωση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που θέτει το νέο μοντέλο του αυτόνομου και ψηφιοποιημένου σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω χρειάζεται αλλαγή στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών, αλλαγή στη συμπεριφορά τους, συνεχής ανεπτυγμένη μάθηση αλλά και επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων της εκπαίδευσης (διευθυντές σχολείων, υπουργεία, γονείς, τοπική κοινότητα) (Collinson et al., 2009).

Στη σύγχρονη εποχή, όπως επισημαίνεται από τον Πασιαρδή (2004), παρατηρείται έντονη κινητικότητα των κοινωνιών, η οποία με τη σειρά της συνεπάγεται κινητικότητα μαθητικών πληθυσμών. Οι τάξεις του σήμερα διαφέρουν κατά πολύ από τις τάξεις του παρελθόντος, στις οποίες οι μαθητές ήταν ομοιογενείς, ενός χρώματος, ενός θρησκευματος, μιας ιθαγένειας. Σήμερα ο εκπαιδευτικός εισέρχεται σε τάξεις που η παραπάνω σύνθεση αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα. Οι περισσότερες τάξεις αποτελούνται από ετερόκλητους μαθητικούς πληθυσμούς και για τον λόγο αυτό χρήζουν διαφορετικής αντιμετώπισης. Για τον Γκόβαρη (2001), το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να διαδραματίσει

ουσιαστικό ρόλο στην αποδοχή και αναγνώριση του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων των σύγχρονων κοινωνιών. Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει και να λαμβάνει υπόψη του τις διαφορετικές καταβολές και ανάγκες κάθε παιδιού και να συμβιβάζει ετερόκλητα, πολλές φορές, θρησκευτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία και ανάγκες των μαθητών του.

Ακόμα, όμως, και στους πιο ομοιογενείς μαθητικούς πληθυσμούς ο εκπαιδευτικός του σήμερα έχει να αντιμετωπίσει μια σειρά προκλήσεων που συνδέονται με την προσωπική και οικογενειακή ζωή των μαθητών του. Ο Day (2003), αναφερόμενος στις δυτικές κοινωνίες, επισημαίνει ότι το σύννηθες σπιτικό με τον σύζυγο, τη σύζυγο και τα παιδιά αποτελεί σήμερα μειονοτικό σχήμα, τα παιδιά που γεννιούνται εκτός γάμου πλησιάζουν το 1/3 των γεννήσεων και ολοένα και περισσότεροι μαθητές σε παγκόσμιο επίπεδο προέρχονται από διαλυμένες οικογένειες και μεγαλώνουν με τον έναν γονέα ή τους παππούδες τους. Αν στη δυσλειτουργία αυτή του οικογενειακού περιβάλλοντος προστεθούν τα βίαια ξεσπάσματα πολλών παιδιών και, σε κάποιες περιπτώσεις, η παραβατικότητα και η κατανάλωση εξαρτησιογόνων ουσιών, στη δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση, τότε μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός του σύγχρονου σχολείου οφείλει να διαθέτει ισχυρή ενσυναίσθηση, αρκετή υπομονή και επιμονή και μια πολύπλευρη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση για να σταθεί πολύτιμος αρωγός αυτών των μαθητών.

Επιπλέον, πέρα από τον χαρακτήρα και τη σύνθεση του σύγχρονου μαθητικού πληθυσμού κάθε τάξης ο εκπαιδευτικός είναι αντιμέτωπος και με μια σειρά αντιφατικών προκλήσεων και πιέσεων που συνδέονται με τις εξελίξεις στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Έτσι, ενώ από τη μια ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει μαθητές των οποίων οι γονείς είναι αποστασιοποιημένοι από τη σχολική ζωή των παιδιών τους, από την άλλη, όπως σημειώνει ο Πασιαρδής (2004), το καλύτερο μορφωτικό επίπεδο πολλών σύγχρονων γονέων αποτελεί, ενδεχομένως, τον λόγο για τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στην καθημερινή εργασία των παιδιών τους στο σχολείο (κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Για το ίδιο θέμα ο Day (2003) συμπληρώνει ότι μία από τις σημαντικότερες αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η μείωση της υποστήριξης από τους γονείς. Η κατάσταση μπορεί να βελτιωθεί μόνο αν οι γονείς συμμετάσχουν ουσιαστικά στο σχολείο, συνειδητοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού έργου. Πίεση, όμως, αισθάνεται ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και από την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται διεθνώς και που υπαγορεύει μια όλο και αυστηρότερη μέτρηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Bush & Middlewood, 2005). Οι, όλο και

περισσότερο, εξωτερικές πιέσεις οδηγούν σε αξιολόγηση της απόδοσης του προσωπικού, γεγονός που στενεύει όλο και πιο πολύ τον σκοπό της εκπαίδευσης και δημιουργεί αρνητική πίεση για τους εκπαιδευτικούς.

Όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες δημιουργούν ένα ασφυκτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να φέρει σε πέρας τη μορφωτική και παιδευτική αποστολή του. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να απαγκιστρωθεί από στερεότυπα αιώνων για τον ρόλο του, να παρακολουθήσει τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις απαιτήσεις των καιρών και της μαθητικής γενιάς των υπολογιστών και των ανοιχτών και πλουραλιστικών κοινωνιών του εικοστού πρώτου αιώνα. Οι μεταβολές αυτές στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνιστούν ένα πρόσθετο λόγο άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Brenner, Sorbom & Wallius, 1985; Kantas & Vassilaki, 1997; Δεμερούτη, 2001; Κάντας, 2001; Rolf van Dick & Wagner, 2001; Sutton & Huberty, 2001; Montgomery & Rupp, 2005; Kokkinos, 2007). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα αγχωτικό, γεγονός που καθιστά αναγκαία την παροχή στήριξης και καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις πιεστικές προκλήσεις της εργασίας τους (Strong & Baron, 2004; Achinstein & Athanases, 2005; McCormack, Gore & Thomas, 2006).

1.3. Ο Νεοδιόριστος Εκπαιδευτικός και οι ανάγκες του

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός καλείται από την αρχή της καριέρας του να ανταπεξέλθει σε μια σειρά από καταστάσεις δύσκολες, οι οποίες του προκαλούν άγχος και ανασφάλεια για το μέλλον (Lindgren, 2007; Hudson, Beutel & Hudson, 2009). Σε αντίθεση με άλλα επαγγέλματα δεν υπάρχει δυστυχώς περίοδος προσαρμογής. Η περίοδος προσαρμογής είναι η πιο σημαντική σε όλη την εξελικτική πορεία του εκπαιδευτικού, καθώς ο εκπαιδευτικός προσπαθεί ταυτόχρονα να προσαρμοστεί στα δεδομένα του διδασκαλικού επαγγέλματος και στο νέο σχολικό χώρο που υπηρετεί. Για αυτό το λόγο, η περίοδος αυτή βιώνεται από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ως ιδιαίτερα αγχωτική και προβληματική (Μαυρογιώργος, 1996). Ο τελευταίος αναφέρει ότι ο νέος εκπαιδευτικός σε πρώτο στάδιο επικεντρώνει το ενδιαφέρον του σε θέματα επιβίωσης, όπως η πειθαρχία στην τάξη, η αποδοχή του από μέρους των μαθητών, αλλά και των συναδέλφων του. Σε δεύτερο στάδιο τον απασχολούν προβλήματα διδακτικής, διδακτικών μέσων και χρόνου και σε ένα τρίτο

στάδιο επικεντρώνει τις ανησυχίες του γύρω από θέματα κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (Μαυρογιώργος, 1996).

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στερούνται, επιπλέον, την ομαδικότητα και τον καταμερισμό ευθυνών που παρατηρείται σε άλλα επαγγέλματα (Ambrosetti & Dekkers, 2010) καθώς, ως επί το πλείστον, αφήνονται μόνοι τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους (Ingersoll & Smith, 2004). Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς απουσιάζει η κουλτούρα συνεργασίας και οι γνώσεις και οι εμπειρίες δε διαχέονται μεταξύ των εργαζομένων (Stanulis, 1995), ενώ κυριαρχεί η λογική ότι στην εκπαίδευση η πείρα αποκτιέται πρακτικά και με την πάροδο του χρόνου (Bullough, 2005).

Χρέος των αρχάριων εκπαιδευτικών είναι να μάθουν όχι μόνο πώς να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους, αλλά και να εμβαθύνουν στην κατανόηση του Αναλυτικού Προγράμματος, να επιλέξουν διδακτικές πρακτικές και να αναλύσουν τη μάθηση των μαθητών τους σε ένα περιβάλλον συνεχώς μεταβαλλόμενο και αβέβαιο (Zeichner, 2005). Η επιβίωση, λοιπόν, στον επαγγελματικό χώρο καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, αν αναλογιστεί κανείς ότι συχνά αυτοί καλούνται να αναλάβουν προβληματικές τάξεις ή τάξεις που οι άλλοι εκπαιδευτικοί έχουν απορρίψει ή να διδάξουν μαθήματα για τα οποία έχουν λίγες ή και καθόλου γνώσεις (McCormack, Gore & Thomas, 2006). Είναι κοινός τόπος ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται συχνά σε σχολεία «προβληματικά», χωρίς να είναι πλήρως προετοιμασμένοι, σε τάξεις με μαθητές πολλαπλών επιπέδων ή σε σχολεία πολυπολιτισμικά (Achinstein & Athanases, 2005), όπου απαιτείται από αυτούς να αντιμετωπίσουν σύνθετα και πολύπλοκα ζητήματα (ποικιλία γλωσσών και περιβαλλόντων, θέματα κουλτούρας και φύλου, προώθηση ανεκτικότητας και κοινωνικής συνοχής, μαθητές με προβλήματα μαθησιακά και συμπεριφοράς ή από λιγότερα προνομιούχα στρώματα), να συνδυάσουν τις νέες τεχνολογίες και παράλληλα να συμβαδίσουν με τις ραγδαίες εξελίξεις στα πεδία της γνώσης και της αξιολόγησης των μαθητών (Beutel, 2010).

Με βάση όλα τα παραπάνω, η διδασκαλία μπορεί να καταλήξει τραυματική εμπειρία για τους εκπαιδευτικούς. Η μειωμένη αυτοεκτίμηση, οι ανεπαρκείς γνώσεις και ικανότητες σε σχέση με τα καθήκοντα που αναλαμβάνουν, η προσπάθεια για τον προσδιορισμό της θέσης τους στην εκπαιδευτική κοινότητα, η μαθητεία μέσα στον ίδιο εργασιακό χώρο χωρίς αντίστοιχη στήριξη και προϋπάρχουσα πρακτική εμπειρία, σε συνδυασμό με τα υψηλά ποσοστά ανεργίας που συνοδεύουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξηγούν αφενός τα αυξημένα επίπεδα άγχους στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χάνουν τις ιδεαλιστικές αρχικές βλέψεις τους επηρεαζόμενοι από τη «σκληρή πραγματικότητα» (Kantas

& Vassilaki, 1997; Κάντας, 2001) και δικαιολογούν αφετέρου τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Kantas & Vassilaki, 1997). Πολλοί νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα σοκ, όταν έρχονται αντιμέτωποι με την πλήρη πραγματικότητα του χώρου εργασίας και έχουν δυσκολία στο να ανταπεξέλθουν από αυτή τη μετάβαση, δηλαδή να περάσουν από την πρακτική και τη θεωρία στην πράξη. Οι Hoy & Miskel (2005) περιγράφουν το πρώτο έτος διδασκαλίας ως κριτικό όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Θετικές εμπειρίες αυτού του έτους θα καταστήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς περισσότερο αφοσιωμένους στη διδασκαλία και δεσμευμένους στο επάγγελμα ενώ εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιτυχημένη πρώτη περίοδο, θέτουν λιγότερη προσπάθεια και εγκαταλείπουν πιο εύκολα (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα η παροχή στήριξης και καθοδήγησης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο κύριους τομείς: α) τον συναισθηματικό-κοινωνικό και β) τον παιδαγωγικό-διδακτικό (Stansbury & Zimmerman, 2000; Joiner & Edwards, 2008). Στην παροχή, όμως, οποιασδήποτε μορφής στήριξης στον σχολικό οργανισμό καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας (Leithwood & Riel, 2003; Πασιαρδής, 2004; Hoy & Miskel, 2005), ο ρόλος του οποίου θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο.

Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου αναγκάζονται πολλές φορές να αλλάξουν σχολείο και να μετακινηθούν σ' ένα άλλο. Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999) ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την ίδια κατάσταση αλλά όχι στον σχολικό οργανισμό αλλά στο επάγγελμα. Χρήζει, συνεπώς, πολύ περισσότερης συμπληρωματικής υποστήριξης αφού δε φέρνει μαζί του προηγούμενη εργασιακή σχολική εμπειρία, με αποτέλεσμα να απαιτείται πρωτίστως η συναισθηματική υποστήριξή του από το σύνολο των ανθρώπων του σχολικού οργανισμού και ιδιαίτερα από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (Stansbury & Zimmerman, 2000). Με αυτόν τον τρόπο θα καταφέρει να ενταχθεί ομαλά με θετικές συνέπειες τόσο για τον ίδιο τον αρχάριο εκπαιδευτικό όσο και για το σύνολο του σχολικού οργανισμού.

Με βάση τη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, οι Joiner & Edwards (2008) ισχυρίζονται ότι για να μπορέσουν οι αρχάριοι δάσκαλοι να κινηθούν προς την επίτευξη υψηλότερων αναγκών και της αυτοπραγμάτωσης, πρέπει πρώτα να ικανοποιείται η βασική ανάγκη που έχει ο νεοδιόριστος για συναισθηματική ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον. Όταν δεν ικανοποιείται αυτή η βασική ανάγκη της αποδοχής και της ασφάλειας ο νεοεισερχόμενος είναι δύσκολο να εργάζεται στον οργανισμό και, ίσως, τελικά να

υποκύψει στο καθημερινό άγχος και την πίεση και να αποχωρήσει από το επάγγελμα. Συνεπώς, είναι σημαντική στον σχολικό οργανισμό η ανάπτυξη θετικού κλίματος και μιας κουλτούρας συνεργασίας (Zimmerman, 2006).

Όσον αφορά τον παιδαγωγικό-διδασκτικό τομέα, σε σχέση με τον συναισθηματικό-κοινωνικό τομέα, ο νεοδιόριστος έχει ανάγκη πολύ μεγαλύτερης υποστήριξης. Ο Huberman (1995, όπ. αναφ. στο Hargreaves & Fullan, 2008:195) επισημαίνει ότι «στη φάση της έναρξης της σταδιοδρομίας, για την οποία υπάρχουν πλήθος εμπειρικών ερευνών, βρίσκουμε τα επαναλαμβανόμενα θέματα της επιβίωσης και της ανακάλυψης». Σύμφωνα με τον Huberman (1995, όπ. αναφ. στο Hargreaves & Fullan, 2008) το θέμα της επιβίωσης συνδέεται με το σοκ της πραγματικότητας, ιδίως σε εκπαιδευτικούς χωρίς προηγούμενη εμπειρία, που έρχονται αντιμέτωποι με την πολυπλοκότητα και τις χρονικές πιέσεις του έργου της διδασκαλίας. Οι άπειροι εκπαιδευτικοί έχουν, από τη μια πλευρά, να αντιμετωπίσουν μια σειρά προκλήσεων που σχετίζονται με την καθημερινότητα της τάξης και, από την άλλη, να απαντήσουν στις προσωπικές ανησυχίες και αμφιβολίες τους για το αν θα μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στα επαγγελματικά ιδεώδη τους. Το θέμα της ανακάλυψης εκφράζει τον αρχικό ενθουσιασμό των αρχάριων εκπαιδευτικών εξαιτίας του ότι έχουν τους δικούς τους μαθητές και τάξεις και ότι βρίσκονται μεταξύ συναδέλφων. Για πολλούς μελετητές η διάσταση της ανακάλυψης βοηθάει τον αρχάριο εκπαιδευτικό να ανεχθεί τη διάσταση της επιβίωσης. Έτσι, το συμπέρασμα, στο οποίο ουσιαστικά καταλήγει ο Huberman, (1995, όπ. αναφ. στο Hargreaves & Fullan, 2008) είναι ότι ο κάθε εκπαιδευτικός και ακόμη περισσότερο ο άπειρος, πέρα από τον προσωπικό και αυθόρμητο πειραματισμό στο «εργαστήρι» της τάξης, έχει ανάγκη και την πολύτιμη βοήθεια των συναδέλφων του εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει τη δική του διδακτική ταυτότητα και να την εξελίξει.

Ο Ματσαγγούρας (2005) αναφέρει οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία θα δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη «οργανωτικο-διδασκικών δεξιοτήτων» που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία. Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2005) οι τρεις κύριες λειτουργίες του σύγχρονου σχολείου είναι η διδασκαλία, η διαπαιδαγώγηση και το αντιστάθμισμα των κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες καθίστανται στην εποχή μας πολύ απαιτητικές εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της εποχής μας, της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας. Αφού και η Παπαναούμ, όπως και οι Huberman και Ματσαγγούρας, κάνει λόγο για σοκ της πραγματικότητας και μηχανισμούς επιβίωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, τονίζει την ανάγκη εκσυγχρονισμού του γνωστικού εξοπλισμού τους «στο αντικείμενο διδασκαλίας τους και

στην Παιδαγωγική [που] για πολλά χρόνια [ήταν] εξισωμένη με τη Διδακτική» (Παπαναούμ, 2005:82). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω η στήριξη και η καθοδήγηση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο επάγγελμα πρέπει να είναι πολύπλευρη.

Κατά τον Μαυρογιώργο (1996), στην περίοδο της ενσωμάτωσης των νεοδιοριζόμενων έχει βρεθεί ότι σημειώνονται δραστικές αλλαγές στους προσανατολισμούς, στις ιδέες και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, που τις χαρακτηρίζει μια στροφή από προοδευτικές ιδέες σε συντηρητικές. Υποστηρίζει ότι βασικός παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά του νεοδιοριζόμενου είναι η γραφειοκρατική οργάνωση του σχολείου, στην οποία καλείται να προσαρμοστεί. Αυτό συμβαίνει διότι οι απαιτήσεις της αίθουσας διδασκαλίας και του σχολείου βρίσκονται σε αντίθεση με την εικόνα που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της βασικής του εκπαίδευσης.

Από την άλλη, η βασική εκπαίδευση καλλιεργεί στάσεις και αξίες, που αναφέρονται σε ιδεατές παρά σε πραγματικές καταστάσεις. Αυτή η αναντιστοιχία δημιουργεί στον νέο εκπαιδευτικό ένα είδος αβεβαιότητας, που τελικά τον οδηγεί στην υιοθέτηση μηχανισμών επιβίωσης, προσαρμογής και αναθεώρησης. Η κατάσταση επιδεινώνεται αν αναλογιστεί κανείς το γεγονός ότι ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός καλείται να εργαστεί σε ένα πλαίσιο φυσικής και ψυχολογικής απομόνωσης. Έτσι, αντιμετωπίζει μια σειρά προβλημάτων, τα οποία μπορεί να λύσει με την παροχή βοήθειας και υποστήριξης, προκειμένου να διαμορφώσει προσωπικούς τρόπους προσέγγισης των σχολικών προβλημάτων (Μαυρογιώργος, 1996).

1.4. Η υποδοχή και η ένταξη των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μεγαλύτερο κεφάλαιο των σχολείων αφού βρίσκονται στο σημείο όπου εφάπτεται η μετάδοση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεων. Όπως τονίζει ο Day (2003), η υποστήριξη της συνολικής τους κατάστασης αποτελεί αδήριτη ανάγκη και, συνεπώς, επιβάλλεται η οργανωμένη υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Από τη στιγμή που ένας εργαζόμενος εισέλθει στο επάγγελμα, αρχίζει η διαδικασία κοινωνικοποίησης, κατά την οποία από «εξωτερικός» γίνεται «εσωτερικός» ως προς τον ρόλο που αναλαμβάνει να επιτελέσει στον συγκεκριμένο οργανισμό. Η διαδικασία κοινωνικοποίησης ξεκινά με το στάδιο προσαρμογής που συνήθως αποτελεί μια δύσκολη περίοδο στη ζωή του ατόμου και καταλήγει στο στάδιο που το άτομο γίνεται αποδεκτό ως μέλος του οργανισμού. Επιτυχής θεωρείται αυτή η διαδικασία, εφόσον ο εργαζόμενος

καταφέρει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του ρόλου που έχει αναλάβει και να αναπτύξει επαγγελματική ταυτότητα (Κάντας & Χατζή, 1991). Οι νέοι εκπαιδευτικοί κατά την ένταξή τους χρειάζονται έμπειρους συναδέλφους, οι οποίοι θα λάβουν σοβαρά υπόψη τα καθημερινά τους διλήμματα, θα παρακολουθήσουν τη διδασκαλία τους, θα τους παρέχουν ανατροφοδότηση και θα τους βοηθήσουν να εξελιχθούν επαγγελματικά. Εκτός αυτού, η περίοδος προσαρμογής ενός ατόμου στην εργασία του επηρεάζει την επαγγελματική του εξέλιξη, καθορίζει την ικανοποίησή του και διαμορφώνει την αποτελεσματικότητά του, επιβεβαιώνοντας ή διαψεύδοντας προσδοκίες και όνειρα που αφορούν στο επάγγελμα (Flores & Day, 2006).

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, ανεξάρτητα από την προηγούμενη εμπειρία του ή την προϋπηρεσία του σε άλλους οργανισμούς είναι αναμενόμενο να μη γνωρίζει τα πρόσωπα που εργάζονται και φοιτούν στον εκπαιδευτικό οργανισμό αλλά και τις καταστάσεις και πολιτικές που ενυπάρχουν και συνυπάρχουν σε αυτόν. Με τη διαδικασία υποδοχής επιτυγχάνονται ευνοϊκά αποτελέσματα τόσο για τον διδάσκοντα όσο και για τον οργανισμό (Ανθοπούλου, 1999). Στην υποδοχή συμμετέχουν όχι μόνο ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αλλά και οι εκπαιδευτικοί ή άλλα άτομα από το διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό που θα συνεργαστούν με τους νέους εκπαιδευτικούς (Wood, 2005). Η διαδικασία υποδοχής στοχεύει στο να γνωρίσει ο νέος εκπαιδευτικός τους ανθρώπους του εργασιακού του περιβάλλοντος, καθώς και τους κανονισμούς ή την πολιτική της σχολικής μονάδας και ως μια διαδικασία επαγγελματικής ενσωμάτωσης να αποτελέσει τη «γέφυρα» (Αντωνίου 2006:160) για την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια της υποδοχής ο εκπαιδευτικός ξεναγείται στους χώρους του οργανισμού, του παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες που θα τον διευκολύνουν στην προσαρμογή του, του γνωστοποιούνται οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες του και γίνεται η γνωριμία με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού. Επιπλέον, παρέχεται βοήθεια και υποστήριξη, καλλιεργείται το συναίσθημα του «ανήκειν» στην ευρύτερη ομάδα και ενημερώνεται για καθημερινά πρακτικά θέματα (χρήση εξοπλισμού, εποπτικών μέσων κ.λπ.) (Ανθοπούλου, 1999). Η υποδοχή, η ενημέρωση και ο προσανατολισμός του νέου εκπαιδευτικού στοχεύουν στην ένταξή του στο χώρο.

Οι Everard & Morris (1996) αναφέρονται σε ημέρα υποδοχής, οι Guthrie & Reed (1991) ισχυρίζονται ότι η υποδοχή ξεκινά με την πρόσληψη ενώ άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η υποδοχή μπορεί να διαρκέσει από μερικές εβδομάδες ως και μήνες (Ανθοπούλου, 1999). Η υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών έχει ως στόχο να διευκολύνει την ένταξή τους στη σχολική μονάδα. Εκείνο που επιδιώκεται είναι να εξασφαλιστεί η ομαλή

ένταξη του νέου εκπαιδευτικού στον εκπαιδευτικό οργανισμό και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο καινούριος εκπαιδευτικός υποστηρίζεται στο ξεκίνημα της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας ώστε να προσανατολιστεί και να ενσωματωθεί στο νέο περιβάλλον, στον επαγγελματικό και κοινωνικό ιστό της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, βοηθιέται να καλλιεργήσει τις παιδαγωγικές δεξιότητες και τις επιστημονικές του γνώσεις ώστε σε εύλογο χρονικό διάστημα να φτάσει σε επίπεδα αντίστοιχα του ικανού εκπαιδευτικού. Του παρέχεται, επίσης, ψυχολογική και προσωπική υποστήριξη στη δύσκολη μεταβατική περίοδο προσαρμογής, όπου οι απογοητεύσεις και οι συγκρούσεις είναι αναπότρεπτες (Κατσουλάκης, 1999). Οι νεοδιόριστοι χρειάζεται να νιώσουν ισότιμα μέλη με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, με σημαντικό ρόλο και αποστολή και όχι βοηθητικοί υπάλληλοι του «επίσημου προγράμματος».

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η ένταξη για τους εκπαιδευτικούς είναι ένα πρόγραμμα που έχει σαν στόχο να βοηθήσει τους νέους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν όσο το δυνατόν λιγότερα προβλήματα στη διαδικασία της ενσωμάτωσής τους στον επαγγελματικό χώρο. Με τον όρο ένταξη (induction) ονομάζεται μια διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσω της οποίας οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να προετοιμάσουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες διδασκαλίας κάτω από την καθοδήγηση των εμπειρότερων δασκάλων και των Διευθυντών των σχολείων (Angelle, 2002). Ένταξη είναι η διαδικασία που πραγματοποιείται σε ορισμένη χρονική περίοδο και έχει ως στόχο την ομαλή ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού στον επαγγελματικό του χώρο και την ικανοποίηση των επαγγελματικών του προσδοκιών, με στόχο να μεταβεί από την κατάσταση του μαθητευόμενου εκπαιδευτικού στον αυτόνομο επαγγελματία που είναι αντάρκης και αποτελεσματικός (Ανθοπούλου, 1999:48). Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2005), η ένταξη οφείλει να διαρκεί τουλάχιστον ένα έτος ώστε οι νέοι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να έρθουν σε επαφή με όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής από την έναρξη ως τη λήξη.

Ο πρωταρχικός στόχος της διαδικασίας ένταξης βρίσκεται στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές υποστηρικτικές της μάθησης και της επιτυχίας. Ως εκ τούτου, η διαχείριση της τάξης και η διδασκαλία αποτελεί κεντρικό σημείο εκπαίδευσης, για αυτό ως κύριο εργαλείο χρησιμοποιείται η επίδειξη διδασκαλίας τάξης. Η έμφαση δίνεται στην κατάρτιση και ο ρόλος των εκπαιδευτών είναι να εντάξουν τους νέους εκπαιδευτικούς στη σχολική κουλτούρα και να τους ενώσουν με κάθε ένα μέλος του σχολείου ώστε να σχηματίσουν μια συνεκτική, υποστηρικτική, εκπαιδευτική ομάδα και να γίνουν μέλη της εκπαιδευτικής οικογένειας (Johnson & Kardos, 2005).

Τα προγράμματα ένταξης αποτελούν υποστηρικτικές παρεμβάσεις στο έργο του εκπαιδευτικού (Griffin, 1985). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, εξάλλου, είναι μια συνεχής διαδικασία και η αρχική ένταξη αποδεικνύεται κρίσιμη για την εξέλιξη αυτή (Feiman-Nemser, 2001). Όσον αφορά στον κλάδο των εκπαιδευτικών, λείπει από πολλές χώρες κάποιο πρόγραμμα ένταξης, με αποτέλεσμα σε όσες υπάρχουν αποκεντρωτικά συστήματα, να παρατηρείται το φαινόμενο εξόδου από το επάγγελμα κυρίως τα πρώτα χρόνια εργασίας (Ingersoll & Smith, 2004; Johnson & Kardos, 2005). Σημείο κλειδί θεωρείται το ιδιαίτερο ενδιαφέρον και η στήριξη στη φάση εισόδου, η οποία διασφαλίζει όχι μόνο την παραμονή αλλά και τη διάθεση για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (Johnson & Kardos, 2005). Παρότι στη χώρα μας δεν έχουν εφαρμοστεί προγράμματα ένταξης νέων εκπαιδευτικών, τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Griffin, 1985; Joiner & Edwards, 2008) δείχνουν θετικές επιδράσεις στα εξής πεδία:

- απόκτηση καλής γνώσης του σχολικού περιβάλλοντος,
- καλή επικοινωνία με μαθητές, συναδέλφους εκπαιδευτικούς, προϊσταμένους και γονείς,
- εύρεση και αξιοποίηση πηγών και πόρων, υποστηρικτικών του έργου τους,
- καλό προγραμματισμό της διδασκαλίας, ικανότητα αξιολόγησης των μαθητών, διαμόρφωση θετικού κλίματος τάξης,
- ικανότητα διαχείρισης του άγχους και αντιμετώπισης των προβλημάτων της καθημερινότητας,
- αποδοχή των κριτικών υποδείξεων των συναδέλφων,
- διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και αλληλεγγύης στο σχολείο.

Ακόμη, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Angelle (2006), τα προγράμματα ένταξης δίνουν την αίσθηση στον εκπαιδευτικό ότι έχει την ικανότητα να ασκεί το επάγγελμα επιτυχώς, αλλά και τη δυνατότητα για περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξη. Του καλλιεργούν την αίσθηση ότι ανήκει στη σχολική μονάδα και λειτουργούν ως σημάδι αποδοχής και αναγνώρισης. Επιπροσθέτως, οι Κατσουλάκης (1999) και Kardos & Johnson (2010) δηλώνουν ότι τα προγράμματα ένταξης στοχεύουν να κατευθύνουν και να ενσωματώσουν τους νέους εκπαιδευτικούς στο επαγγελματικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, να ενισχύσουν τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες και τις επιστημονικές τους γνώσεις ώστε να μπορούν οι νέοι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν στο ίδιο επίπεδο με τους παλαιότερους και εμπειρότερους συναδέλφους τους. Παράλληλα, τα προγράμματα ένταξης παρέχουν στο

εκπαιδευτικό προσωπικό ψυχολογική και προσωπική υποστήριξη, αμβλύνουν τις εσωτερικές συγκρούσεις που βιώνουν, τους καλλιεργούν το εκπαιδευτικό ήθος και τη διάθεση για συνεχή ατομική βελτίωση αλλά και συνεργασία με τους συναδέλφους και τους καταστούν ικανούς να αντιληφθούν την κουλτούρα του οργανισμού και να εκτιμήσουν τις βασικές αξίες. Ακόμη, στοχεύουν να δείξουν στους νέους εκπαιδευτικούς τι να διδάξουν και πώς να το διδάξουν, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να επιλέξουν το αρμόζον για κάθε τάξη ή επίπεδο μοντέλο διδασκαλίας και τους βοηθούν να αναπτύξουν επιτυχημένες στρατηγικές διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Είναι γνωστό ότι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι και με πενιχρή στήριξη εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα, ενώ αντίθετα, καλά προετοιμασμένοι και με στήριξη εκπαιδευτικοί παραμένουν στο επάγγελμα και απολαμβάνουν επιβράβευση και επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία, δημιουργώντας συγχρόνως ένα θετικό αντίκτυπο στις ζωές αμέτρητων μαθητών (Hoy & Miskel, 2005; Scherff, 2008).

Οι Odell & Ferraro (1992) αναφέρουν ότι ένα πρόγραμμα ένταξης μπορεί να προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο, επαγγελματική υποστήριξη, γνωριμία με τις πηγές, την πειθαρχία των μαθητών, τις σχέσεις με τους γονείς, τη διαχείριση της καθημερινότητας της σχολικής μέρας και τις διαδικασίες του πώς να λειτουργήσει μέσα στο σχολικό σύστημα. Σε ένα πρόγραμμα ένταξης η καθοδήγηση είναι σημαντική και σχετίζεται με πολλά καθήκοντα και θέματα που αντιμετωπίζουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί. Οι βασικοί στόχοι της καθοδήγησης είναι τρεις: α) η παροχή καθοδήγησης στους αρχάριους εκπαιδευτικούς από τους Μέντορες, β) η προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων εκπαιδευτικών, αλλά και γ) η παραμονή τους στο επάγγελμα (Odell & Ferraro, 1992).

Σύμφωνα με τους Perez, Swain & Hartsough (1997) οι πιο αποτελεσματικές πρακτικές προς υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών είναι οι διαδραστικές (interactive), όπως η παρακολούθηση μαθήματος, οι συζητήσεις, οι ατομικοί φάκελοι (portfolios), η καθοδήγηση μέσω συμβουλευτικής σχέσης (Mentoring) και η συναισθηματική στήριξη. Η ύπαρξη μιας κοινότητας μάθησης που εκτιμά τις ιδέες και τις εμπειρίες όλων των μελών της, θα στηρίξει τους νέους εκπαιδευτικούς στα πρώτα τους βήματα (Watkins, 2005). Οι νέοι εκπαιδευτικοί κατά την ένταξή τους χρειάζονται έμπειρους συναδέλφους, οι οποίοι θα λάβουν σοβαρά υπόψη τα καθημερινά τους διλήμματα, θα παρακολουθήσουν τη διδασκαλία τους, θα τους παρέχουν ανατροφοδότηση και θα τους βοηθήσουν να εξελιχθούν επαγγελματικά. Επιπρόσθετα, ο Διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο στην καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών αποτελώντας αποτελεσματικός Μέντορας για αυτούς (Kardos, Moore, Peske, Kauffman & Liu, 2001). Ο Διευθυντής είναι ο άνθρωπος που διατηρεί την ισορροπία

ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και τον νέο εκπαιδευτικό καλλιεργώντας ένα κατάλληλο κλίμα ισορροπίας και ισότητας (Fullan & Hargreaves, 1996; Feiman-Nemser, 2003). Είναι σημαντικό να δοθεί προσοχή στους νέους εκπαιδευτικούς και στον αγώνα τους, διότι οι αρχικές εμπειρίες καθορίζουν την επιτυχία των μαθητών, τις μακροπρόθεσμες επιδόσεις τους στην τάξη (Gold, 1996) αλλά και την απόφαση των νέων εκπαιδευτικών αν θα παραμείνουν στο επάγγελμα ή όχι.

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για την ομαλή ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα έχει αυξηθεί διεθνώς και πολλά κράτη (Κίνα, Γαλλία, Νέα Ζηλανδία, Ελβετία, Ιαπωνία) έχουν αναπτύξει καλά δομημένα προγράμματα ένταξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, τα οποία αποβλέπουν όχι μόνο στην απλή παραμονή τους στο επάγγελμα, αλλά και σε μια ολοκληρωμένη διδακτική στήριξη και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή τους (Achinstein & Athanases, 2005). Τα προγράμματα αυτά διαφέρουν ως προς τη διάρκεια, τον τρόπο υλοποίησης και τους επιδιωκόμενους σκοπούς και λαμβάνουν ποικίλες μορφές, με κυριότερες τον κοινό σχεδιασμό μαθημάτων με έμπειρους εκπαιδευτικούς, την παρακολούθηση της διδασκαλίας έμπειρων κυρίως συναδέλφων, την οργάνωση τακτικών συναντήσεων συζήτησης και τα προγράμματα συμβουλευτικής καθοδήγησης. Όποια μορφή, όμως, κι αν έχουν αυτά τα προγράμματα, σύμφωνα με τους Bush & Middlewood (2005) η σύγκριση των πιο πετυχημένων αναδεικνύει, με βάση διεθνείς έρευνες, κάποια κοινά σημεία τους: καλή χρηματοδότησή τους, πολλαπλές πηγές βοήθειας, τουλάχιστον διετή στήριξη και στόχευση πέρα από την απλή επιβίωση του νεοδιόριστου.

Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με πολλές ανεπτυγμένες χώρες, δεν υπάρχει καμία ειδική πρόβλεψη για ένταξη των νεοδιόριστων στο σχολείο. Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999), η ελληνική πραγματικότητα υστερεί ως προς την ανάπτυξη μηχανισμού υποδοχής και υποστήριξης του πρωτοδιόριστου εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός από τη στιγμή που διορίζεται και παρουσιάζεται στη σχολική μονάδα αναλαμβάνει αμέσως τα καθήκοντά του. Μπαίνει αμέσως στην τάξη χωρίς αποτελεσματική θεσμοθετημένη στήριξη, θεωρείται «δόκιμος» για τα δύο πρώτα χρόνια και μονιμοποιείται με τυπικές διαδικασίες και χωρίς ουσιαστικό έλεγχο. Το ξεκίνημα του νέου εκπαιδευτικού μπορεί να είναι εύκολο ή επώδυνο, γεγονός που δεν εξαρτάται μόνο από τις ικανότητες του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει τα διάφορα γεγονότα της σχολικής ζωής, αλλά και από τις επιρροές που δέχεται από ορισμένους παράγοντες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Όπως αναφέρουν οι Γκότοβος & Μαυρογιώργος (1996), «η ανυπαρξία και η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής και η χαλαρότητα ή η τυπικότητα της «δοκιμασίας» είναι στοιχεία

που ενορχηστρώνουν τη βίαη μετάβαση του νεοδιόριστου από τον ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού».

Αν και αυτή είναι η κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική πραγματικότητα, συνοπτικά, οι παράγοντες της εκπαίδευσης που μπορούν να συμβάλουν στην ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών με βάση τον ρόλο και τις αρμοδιότητές τους είναι (Κατσουλάκης, 1999:247-248):

Α) οι κεντρικές υπηρεσίες, οι οποίες ορίζουν τις διαδικασίες επιλογής και πρόσληψης των εκπαιδευτικών, οργανώνουν προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και νομοθετούν σε ζητήματα ωραρίου, αμοιβών και επαγγελματικής κατάστασης που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς,

Β) οι περιφερειακές διευθύνσεις, οι οποίες υποστηρίζουν, σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα επιμόρφωσης ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της περιφέρειάς τους,

Γ) η σχολική μονάδα, στην οποία τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών συνήθως αναλαμβάνουν: α) οι άλλοι διδάσκοντες, οι οποίοι ασχολούνται με την πρακτική άσκηση που απαιτείται για την επιτυχή επίδοση μέσα στην τάξη και τη διεκπεραίωση των καθηκόντων μέσα στη μονάδα, και β) ο Διευθυντής, ο οποίος κυρίως οργανώνει και προγραμματίζει διαδικασίες στήριξης των νέων εκπαιδευτικών. Είναι αυτός που λειτουργώντας ως πρότυπο, προσανατολίζει, πληροφορεί, κατανοεί και παρακινεί, επιλύει προβλήματα, διαμορφώνει κλίμα αμοιβαιότητας και συνεργασίας και γενικά τους βοηθάει να κατανοήσουν την κουλτούρα του συγκεκριμένου οργανισμού,

Δ) η πανεπιστημιακή κοινότητα, η οποία ασχολείται με την έρευνα του παιδαγωγικού έργου και προετοιμάζει σε ακαδημαϊκό πεδίο τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς,

Ε) οι συνδικαλιστικές ενώσεις, οι οποίες διαπραγματεύονται τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, προβάλλουν αιτήματα, συμβάλλουν στην εκπαιδευτική έρευνα και την εφαρμογή της και τέλος,

Στ) ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος από τη μια μεριά επωμίζεται τις ευθύνες που απορρέουν από το έργο που του ανατίθεται και από την άλλη, για να ενσωματωθεί με επιτυχία στην εκπαιδευτική κοινότητα, οφείλει να μαθαίνει διαρκώς, να διερευνά μεθοδικά τον χώρο του, να αφομοιώνει νέες ιδέες και να καινοτομεί στις πρακτικές του αποκτώντας μια πιο προχωρημένη επαγγελματική στάση (Fuller & Brown, 1975).

Οι ανάγκες, όμως, των καιρών απαιτούν τάχιστα την υιοθέτηση και από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καινοτόμων θεσμών για ουσιαστική στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η ψήφιση του νόμου 3848/2010 για την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα κινείται προς μια τέτοια κατεύθυνση. Ο θεσμός του Μέντορα, ο οποίος θα αναλυθεί σε προσεχές κεφάλαιο, κατέχει δεσπόζουσα θέση στη στήριξη που παρέχουν διάφορα κράτη στους αρχάριους εκπαιδευτικούς. Με βάση διεθνείς έρευνες τα οφέλη είναι πολλαπλά και αφορούν όχι μόνο τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους Μέντορες και τα σχολεία (Hudson, 2007; Maistre & Pare, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΧΩΡΟ

2.1. Ο θεσμός του Μέντορα – Ιστορική αναδρομή του όρου

Η σημασία του θεσμού του Μέντορα είναι εμφανής στη διεθνή βιβλιογραφία, όπου η συχνότητα αναφοράς και πραγμάτευσής του είναι ιδιαίτερα μεγάλη τα τελευταία χρόνια (Στραβάκου, 2007:441). Ο θεσμός του Μέντορα εφαρμόστηκε πρώτα σε πολλούς άλλους χώρους εκτός της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα στις βιομηχανίες και στις επιχειρήσεις (Colley, 2008; Onchwari & Keengwe, 2008; Collinson et al., 2009; Gardiner, 2010). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 θεωρήθηκε ένας τρόπος να εκπαιδεύσουν οι επιχειρήσεις τα στελέχη τους προκειμένου να εξασφαλίσουν την παραμονή τους στο επάγγελμα, να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για περαιτέρω εξέλιξη και σταδιοδρομία και να διαμορφώσουν ηγετική φυσιογνωμία (Onchwari & Keengwe, 2008).

Στην εκπαίδευση το ενδιαφέρον για τη μετάβαση του αρχάριου εκπαιδευτικού στο επάγγελμα παρουσιάζεται έντονα στα μέσα του 20^{ου} αιώνα (Πασιαρδής, 2004) και οι διαδικασίες εφαρμογής του θεσμού αποτελούν αντικείμενο διεθνούς συζήτησης και διερεύνησης (Hargreaves & Fullan, 2000). Σήμερα, σε όλο τον κόσμο σχεδιάζονται προγράμματα εισαγωγής νέων εκπαιδευτικών με στόχο να αναπτυχθεί η αυτοπεποίθηση αυτών, να εξασφαλιστεί η διαρκής επαγγελματική τους ανάπτυξη και να τεθούν οι βάσεις για δια βίου μάθηση προκειμένου να καταστούν οι κοινωνίες, διαμέσου της εκπαίδευσης, ανταγωνιστικές (Collinson et al., 2009). Στα προγράμματα αυτά η στήριξη στους αρχάριους εκπαιδευτικούς παρέχεται μέσω κάποιου προσώπου, συνήθως παλαιότερου εκπαιδευτικού, που ονομάζεται Μέντορας.

Ετυμολογικά, η λέξη «Μέντορας» προέρχεται από την κλασική ελληνική μυθολογία, από το όνομα ενός από τους χαρακτήρες του ομηρικού έπους «Οδύσσεια». Ο Μέντορας, ο πιστός φίλος και σύντροφος του Οδυσσέα, του βασιλιά της Ιθάκης, ήταν το πρόσωπο που κατά τη διάρκεια του Τρωικού πολέμου έμεινε πίσω για να μεγαλώσει τον γιο του, τον Τηλέμαχο (Στραβάκου, 2007:440). Ο Οδυσσέας λοιπόν, πριν αναχωρήσει για τον πόλεμο στην Τροία, ανέθεσε στον Μέντορα την ευθύνη για τη φροντίδα των οικογενειακών του υποθέσεων, την ανατροφή, την παιδεία και την προετοιμασία του Τηλέμαχου ώστε να είναι σε θέση να τον διαδεχτεί επάξια στον θρόνο (Hansman, 2002). Συνεπώς, ο Μέντορας είχε τον ρόλο του κηδεμόνα, του δασκάλου και του καθοδηγητή για τον Τηλέμαχο (Στραβάκου, 2007:440). Εύκολα αντιληπτή γίνεται η επίδραση του Μέντορα στη ζωή του Τηλέμαχου, ο

οποίος αποτέλεσε έναν σοφό σύμβουλο για τον δεύτερο και συνέβαλε αποτελεσματικά στην πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική του ενηλικίωση (Jonson, 2008:7). Η ιστορία, επομένως, του Τηλέμαχου και του Μέντορα μπορεί να διαβαστεί ως μια αλληγορία για την έναρξη στην ενήλικη ζωή και την αναζήτηση του ρόλου ενός ατόμου στη ζωή. Στην ελληνική μυθολογία, επίσης, η θεά Αθήνα παρουσιάζεται στον Τηλέμαχο με τη μορφή του Μέντορα προκειμένου να τον καθοδηγήσει στη διαμάχη του με τους μνηστήρες, καθώς επίσης και για να τον προστατέψει και να τον ωθήσει σε αυτόνομη και αυτοδύναμη δράση (Green-Powell, 2012).

Ο Μέντορας, όπως μαρτυρά και η ετυμολογία του, είναι το άτομο που βοηθά στη θετική ανάπτυξη ενός άλλου ατόμου. Ενεργεί με τις ιδιότητες της πατρικής μορφής, του δασκάλου, του πρότυπου συμπεριφοράς, του προσιτού και έμπιστου συμβούλου για θέματα όχι μόνο επαγγελματικά, αλλά και θέματα ζωής. Συνιστά συνώνυμο του υποστηρικτή, του συμμάχου, του βοηθού, του επαγγελματία καθοδηγητή του ατόμου που έχει αναλάβει να βρίσκεται δίπλα του (Gabel-Dunk & Craft, 2004). Ο Μέντορας σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι «η πατρική φιγούρα, ο σύμβουλος, ο υποστηρικτής, το διδακτικό μοντέλο, ο προπονητής και ο καθοδηγητής». Οι Δεληγιάννη & Ματθαιουδάκη (2008) υποστηρίζουν ότι ο Μέντορας καλείται να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν τις νέες γνώσεις με τις προσωπικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις με στόχο να αποκτήσουν μια καινούρια προοπτική και να αναδομήσουν την υπάρχουσα γνώση. Ο θεσμός, μάλιστα, του Μέντορα ορίζεται ως ένα από τα στάδια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του ατόμου (Gabel-Dunk & Craft, 2004).

2.2. Ορισμοί του όρου «Μεντορισμού»

Η έννοια του Μεντορισμού (Mentoring) έχει εμφανιστεί σε πολλούς επιστημονικούς τομείς, όπως στη φαρμακευτική, στη νομική και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχει μια πληθώρα σχετικών ορισμών (Strong & Baron, 2004). Οι περισσότεροι ορισμοί που αναφέρονται σε αυτή, υποδηλώνουν μια ιεραρχική σχέση, στην οποία ο Μέντορας είτε είναι πιο έμπειρος από τον καθοδηγούμενο είτε έχει ή μπορεί να παρέχει γνώσεις και ικανότητες, τις οποίες χρειάζεται ή επιθυμεί ο καθοδηγούμενος (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Με άλλα λόγια, εκφράζεται μία μορφή σχέσης, στην οποία ο Μέντορας είναι ο «ειδικός» που προσφέρει και ο μαθητευόμενος είναι ο «δικαιούχος» αυτής της σχέσης (Frykholm, 2005:12).

Όπως μαρτυρά το ακρωνύμιο της αγγλικής λέξης **Mentor** πρόκειται για ένα άτομο, το οποίο:

Manages the relationship (διαχειρίζεται τη σχέση)

Encourages (ενθαρρύνει)

Nurtures (τροφοδοτεί με αφοσίωση, συνέπεια και υπευθυνότητα)

Teaches (διδάσκει)

Offers mutual respect (προσφέρει αμοιβαίο σεβασμό)

Responds to the mentees' needs (ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων)

(Clutterbuck, 2004:53-54).

Οι Stock & Duncan (2010) ορίζουν το mentoring ως μια διαδικασία που ακολουθείται για την παροχή βοήθειας, συμβουλών, ανατροφοδότησης και καθοδήγησης σε άτομα με λιγότερη εμπειρία στην προσπάθεια να τους βοηθήσουν στην προσωπική, αλλά και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αν και ο απώτερος σκοπός είναι να δεχτεί βοήθεια το άτομο με τη λιγότερη εμπειρία, και ο ίδιος ο Μέντορας επωφελείται, καθώς αυξάνονται και για τους δυο η ικανοποίηση και οι γνώσεις τους (Stock & Duncan, 2010). Κάτι αντίστοιχο ισχυρίζονται και οι Russell & Russell (2011), οι οποίοι παρουσιάζουν τη συμβουλευτική καθοδήγηση ως μια σχέση βασιζόμενη στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, η οποία λειτουργεί υπέρ της επαγγελματικής, κι όχι μόνο, εξέλιξης και για τους δύο. Ίσως η πιο εύστοχη περιγραφή του Μεντορισμού είναι αυτή «της συνεργατικής και ανταποδοτικής σχέσης που υποστηρίζει τη μάθηση και αναπτύσσεται ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα άτομα, τα οποία μοιράζονται τις ίδιες υποχρεώσεις και έχουν την συνευθύνη να βοηθήσουν τον καθοδηγούμενο να εργαστεί για την επίτευξη σαφών και κοινά αποδεκτών μαθησιακών στόχων» (Zachary, 2002:28). Συνεπώς, το Mentoring είναι μια διαδικασία διαπραγμάτευσης και ανάπτυξης με κοινό όφελος τόσο για τον Μέντορα όσο και για τον καθοδηγούμενο.

Στον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό χώρο, ο στερεότυπος ορισμός του Μέντορα είναι ότι πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό πιο σοφό, πιο έμπειρο και πιο μεγάλο ηλικιακά σε σχέση με τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει να εκπαιδεύσει, τον οποίο αποκαλούν «προστατευόμενο» – *protégé* (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Ο Μέντορας θεωρείται ένας έμπειρος δάσκαλος που βοηθάει τον μελλοντικό εκπαιδευτικό να εισαχθεί στο επάγγελμα (Fischer & Andel, 2002).

Ο Μέντορας, όπως φαίνεται και από τον ορισμό, αντιπροσωπεύει τον έμπειρο εκπαιδευτικό που δέχεται είτε έναν υποψήφιο εκπαιδευτικό είτε έναν πρωτοετή νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, ο οποίος συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Iancu-Haddad & Orlatka, 2009:45-46). Παραδοσιακά, ως Μέντορας ορίζεται ένα άτομο με προηγμένη εμπειρία και γνώσεις που δεσμεύεται να παρέχει στον προστατευόμενο ανοδική κινητικότητα στην επαγγελματική του σταδιοδρομία (Bozeman & Feeney, 2007:723). Είναι συνήθως ένας πεπειραμένος συνάδελφος του σχολείου όπου υπηρετεί ο αρχάριος εκπαιδευτικός και ενεργεί για να διευκολύνει την είσοδο του νέου στο επάγγελμα (Ganser, 2002; Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1996). Ο Μέντορας είναι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός που επενδύει και αφιερώνει χρόνο και τεχνογνωσία με σκοπό να ενισχύσει την ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων του μελλοντικού εκπαιδευτικού και να του παράσχει βοήθεια όπου και όταν τη χρειάζεται κατά την εισαγωγή του στον επαγγελματικό του χώρο (Feiman-Nemser & Parker, 1993; Fischer & Andel, 2002). Είναι το άτομο που με ιδιαίτερη μέριμνα και καθοδήγηση στοχεύει στην απομάκρυνση του μαθητευόμενου από περιβάλλοντα απομόνωσης, τον βοηθά να ενσωματωθεί στον εκπαιδευτικό περίγυρο και συμβάλλει τόσο στην εκμάθηση της εργασίας όσο και στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Στραβάκου, 2007:441).

2.3. Ο ρόλος του Μέντορα

Οι απόψεις για τον ρόλο του Μέντορα διαφοροποιούνται ανάλογα με το σχολικό πλαίσιο, για αυτό υπάρχει μεγάλη ποικιλία των όρων που τον περιγράφουν (πάροχος πληροφοριών, οδηγός, σύμβουλος προσανατολισμού, υποστηρικτής, μεσολαβητής, πρότυπο συμπεριφοράς, σύμμαχος, συνήγορος, προγυμναστής, δημιουργός καταστάσεων μάθησης, αξιολογητής, οργανωτής, ηγέτης) (Feiman-Nemser & Parker, 1993). Λόγω των διαφορετικών θεσμικών, κοινωνικών και πολιτιστικών πλαισίων, ένας Μέντορας μπορεί να αναλάβει πολλούς ρόλους, οι οποίοι εξαρτώνται από την εθνικότητα, το φύλο, την κοινωνική, την οικονομική κατάσταση και τη μόρφωση του Μέντορα (Packard, 2003).

Σύμφωνα με τους Williams, Butt, Gray, Leach, Marr & Soares (1998) ο ρόλος του Μέντορα ομαδοποιείται σε τρεις κατηγορίες που αφορούν την προσωπική υποστήριξη, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Ως προς την προσωπική υποστήριξη, ο Μέντορας παρέχει αναγνώριση και στήριξη στον αρχάριο καθησυχάζοντάς τον ότι όσα νιώθει είναι

φυσιολογικά. Είναι ένας καλός ακροατής και συζητά μαζί του προσωπικά θέματα. Ως προς τη διδασκαλία, ο Μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο και πληροφορεί, προσφέρει πρακτικές στρατηγικές, παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τη μάθηση και δίνει ευκαιρίες μάθησης και αναστοχασμού. Ως προς την αξιολόγηση, ο Μέντορας οφείλει να παρέχει ισορροπία μεταξύ επαίνου και υπόδειξης σφαλμάτων και να δίνει έμφαση στα δυνατά σημεία του καθοδηγούμενου.

Οι Feiman-Nemser & Parker (1993), επίσης, διακρίνουν τρεις προσεγγίσεις του ρόλου του Μέντορα ανάλογα με τις συνθήκες εργασίας. Πρώτον, ο Μέντορας μπορεί να λειτουργήσει ως καθοδηγητής στις πολιτικές και τους κανονισμούς ώστε να διευκολύνει την είσοδο των νέων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία. Κύριο μέλημά του είναι η καλλιέργεια του κατάλληλου κλίματος που θα κάνει τον αρχάριο να νιώσει άνετα και για αυτό το λόγο εξηγεί τις πολιτικές και τις πρακτικές του σχολείου, αποκρυπτογραφεί τον οδηγό σπουδών, ανταλλάσσει μεθόδους και εποπτικά μέσα, επιλύει άμεσα τα προβλήματα που προκύπτουν και προσπαθεί να μάθει στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να διδάσκει με την ελάχιστη δυνατή αναστάτωση για να κερδίσει μία επιτυχημένη πρώτη σχολική χρονιά. Ακόμη, μέσω της παρατήρησης εντός της τάξης και της άμεσης διδασκαλίας, δίνει έμφαση στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Ως ένα ικανό και έμπειρο άτομο, χρησιμοποιεί νέες δεξιότητες και στρατηγικές, προσφέρει συμβουλές όταν του ζητηθεί, στοχεύει στο να κερδίσει την εμπιστοσύνη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και να έχει τον έλεγχό τους. Δεύτερον, ο Μέντορας μπορεί να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικός σύντροφος, ως σύμμαχος και συνερευνητής με τους αρχάριους για την κατάκτηση μιας εποικοδομητικής διδασκαλίας. Συγκροτεί ομάδες μελέτης, ενισχύει τον τρόπο σκέψης και τον βαθμό κατανόησης των νέων και βοηθάει να αναπτύξουν ηθική αντίληψη για τη διδασκαλία με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τρίτον, ο Μέντορας μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας αλλαγής της εκπαιδευτικής κουλτούρας. Επιδιώκει, δηλαδή, την κατάργηση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών και προσπαθεί να προωθήσει τη συνεργασία, να χτίσει γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ νέων και παλαιότερων εκπαιδευτικών, να διευκολύνει τις συνομιλίες για τη διδασκαλία, να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση των νεοεισερχόμενων, στην εξοικειώσή τους με τα εργαλεία παρατήρησης, στην προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο και στην κουλτούρα του σχολείου.

Μεταξύ των πιο κοινών περιγραφών για τους ρόλους του Μέντορα (Odell & Ferraro, 1992; Feiman-Nemser & Parker, 1993; Gold, 1996) περιλαμβάνονται αυτές του Εκπαιδευτή (Teacher), του θετικού Προτύπου (Positive Role Model), του Υποστηρικτή (Supporter), του

Εκγυμναστή (Coach), του Ενδυναμωτή χαρισμάτων (Developer of Talent), του Προωθητή (Sponsor), του Προστάτη (Protector), του Καθοδηγητή (Guide), του Συμβούλου (Counselor - Advisor), του Εγκαρδιωτή (Encourager), του Έμπιστου ατόμου (Confidant), του ενεργούντα ως Φίλος (Befriender) και του επιτυχημένου Ηγέτη (Successful Leader). Είναι αξιοσημείωτο ότι ο ρόλος του Αξιολογητή λείπει από τις λειτουργίες του Μέντορα, αφού ταυτίζεται με ενέργειες της εξουσίας, όπως αυτές του δικαστή και της αυθεντίας. Για πολλούς ερευνητές ο ρόλος του Μέντορα και ο ρόλος του Αξιολογητή είναι δυο ετερόκλητες και ασυμβίβαστες δράσεις που δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν παραγωγικά από το ίδιο άτομο (Vonk, 1993; Abell, Dillon, Hopkins & McInerney, 1995). Ο ρόλος του Αξιολογητή υπονομεύει το επίπεδο εμπιστοσύνης, το οποίο είναι απαραίτητο να επιτευχθεί μεταξύ των εταίρων της σχέσης ώστε ο καθοδηγούμενος να νιώθει ασφαλής για να ζητά ευθαρσώς βοήθεια σε θέματα κάλυψης των επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών του. Αντίθετα, δίνεται έμφαση στον ρόλο του Μέντορα για την ανάπτυξη του αυτοσεβασμού, της αυτονομίας και την ευθύνης του νέου επαγγελματία και επισημαίνεται η βοήθεια που χρειάζεται ο νεοδιοριζόμενος για να εκμεταλλευτεί όλες τις δυνατότητές του και για να κατανοήσει την κουλτούρα του εργασιακού του περιβάλλοντος (Odell & Ferraro, 1992; Achinstein & Athanases, 2005; Achinstein, 2006).

Κατά την Cameron (2007), κύριο χρέος του Μέντορα είναι να ενισχύσει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό αναφορικά με την πρακτική του και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Με διάθεση συνεργασίας οφείλει να παρέχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες, όπως επίσης και ανατροφοδότηση σε περίπτωση λάθους ή παράλειψης. Διάφορες έρευνες έχουν καταδείξει την αξία του ρόλου του Μέντορα καθώς συνδράμει στη μακροπρόθεσμη και διαρκή επιτυχία των εκπαιδευτικών (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Fullick, Smith-Jentsch, Yarbrough & Scielzo, 2012) επεκτείνοντας τις παιδαγωγικές γνώσεις και τις δεξιότητές τους που χρειάζονται στην πρακτική άσκηση του επαγγέλματος (Garza, 2012). Ο Μέντορας ακούει τον νεοδιοριστο εκπαιδευτικό, στέκεται δίπλα του, δείχνει την απαιτούμενη κατανόηση, αλλά συγχρόνως, θέτει διαρκώς υψηλότερους στόχους χωρίς να τον αγχώνει, να τον αποθαρρύνει ή να τον απογοητεύει (Achinstein & Athanases, 2005). Επιπροσθέτως, βοηθάει τον άπειρο εκπαιδευτικό να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον, να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του επαγγέλματος, να χειριστεί μεγάλες ομάδες μαθητών και τον στηρίζει με την απαιτητική διαχείριση της τάξης αναπτύσσοντας μαζί του στρατηγικές οργάνωσης του μαθήματος και καθοδήγησης των μαθητών και αντιμετωπίζοντας τις προβληματικές τους συμπεριφορές (Smith & Ingersoll, 2004). Βοηθά τους αρχάριους

εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με την κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού, να αποκτήσουν την απαραίτητη επαγγελματική γνώση και τις ικανότητες που απαιτεί ο οργανισμός, να εξελίξουν την κριτική τους σκέψη και να θέσουν τις βάσεις για τη μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Brandbury, 2010; Riebschleger & Cross, 2011). Οι Norman & Feiman-Nemser (2005) συνδέουν τη συμβουλευτική καθοδήγηση με το όραμα της καλής διδασκαλίας και με μια αναπτυξιακή οπτική της μάθησης περί διδασκαλίας. Ακόμη, ο Μέντορας επηρεάζει σημαντικά τον αρχάριο εκπαιδευτικό παρέχοντάς του συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη (Kardos & Johnson, 2010; Crasborn et al., 2011).

Ο Μέντορας βοηθάει τον νέο εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει σε πρώιμο στάδιο τις δυσκολίες του επαγγέλματος, να διαμορφώσει ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα και έτσι να παραμείνει στον εργασιακό χώρο. Ως καλός γνώστης του αντικειμένου, εντοπίζει τις ελλείψεις του νεοεισερχόμενου στο γνωστικό αντικείμενο και του παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες για να τις καλύψει. Προτείνει νέα συστήματα διδασκαλίας και συμβάλλει στην εφαρμογή τους. Πληροφορεί και καθοδηγεί τον αρχάριο ως προς τη μαθησιακή διαδικασία του εκπαιδευτικού προγράμματος, απαντά σε ερωτήσεις, επιλύει απορίες και αποσαφηνίζει έννοιες του γνωστικού αντικειμένου (Phillips & Fragoulis, 2010). Ως σωστός καθοδηγητής, καθοδηγεί τον μαθητευόμενο σε κάθε ζήτημα σχετικό με τη διαχείριση της τάξης και τον προγραμματισμό εξασφαλίζοντας την ουσιαστική σύνδεση θεωρίας και πράξης (Phillips & Fragoulis, 2010). Τον βοηθά να κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών, τον ενεργοποιεί, τον κάνει να είναι ανοιχτός και ικανός στην επικοινωνία και τον βοηθά να εφαρμόζει νέες διδακτικές προσεγγίσεις (Chval, Arbaugh, Lannin, Van Garderen, Cummings, Estapa & Huey, 2010). Ως παιδαγωγός, ο Μέντορας παρουσιάζει νέες παιδαγωγικές μεθόδους στη μαθησιακή διδασκαλία, βοηθάει τον νέο να ανιχνεύει, να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αξιοποιεί τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική διδασκαλία, προκειμένου να παρεμβαίνει μετασχηματιστικά στο σχολείο (Chval et al., 2010). Επομένως, ο Μέντορας φαίνεται ότι έχει διττό στόχο: αφενός, να αντιμετωπίσει τα πραγματικά υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, τα οποία παρατηρούνται μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών και αφετέρου, να εξασφαλίσει την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές (Stanulis, 1995; Smith & Ingersoll, 2004; Tang & Choi, 2005; Athanases, Abrams, Jack, Johnson, Kwock, McCurdy, Riley & Totaro, 2008). Ο Μέντορας, λοιπόν, συνοψίζει τους παρακάτω ρόλους: α) δάσκαλος, που θα εμπνεύσει και θα κάνει υποδείξεις, β) χορηγός, που θα θέσει τις γνώσεις του στην υπηρεσία του εκπαιδευόμενου, γ) υποστηρικτής, που θα είναι παρών για να

προσφέρει ευκαιρίες και δ) εκπαιδευτής, που θα συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Δεληγιάννη & Ματθαιουδάκη, 2008).

2.4. Οι δεξιότητες ενός επιτυχημένου Μέντορα

Εφόσον ο θεσμός του Μέντορα θεωρείται ως ένα βασικό στοιχείο στην ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών το θέμα των δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει είναι ιδιαίτερα σημαντικό (Bullough, 2012). Ο Μέντορας θα πρέπει να είναι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, ικανός να διαμορφώσει μια καλή επαγγελματική πρακτική. Εξίσου σημαντικό είναι οι καθοδηγούμενοι να τρέφουν «επαγγελματικό σεβασμό» για τον Μέντορά τους, κάτι που συνεπάγεται ότι στα μάτια των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών θα είναι άτομο με επαρκή γνώση και εμπειρία για τη διδασκαλία και το αντικείμενο της ειδικότητάς τους (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009).

Σύμφωνα με τους Caldwell & Carter (1993), ο Μέντορας πρέπει να διαθέτει το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο, δηλαδή βαθιά παιδαγωγική γνώση. Να γνωρίζει ποικίλες στρατηγικές και πρακτικές, τις οποίες να αξιοποιεί κατάλληλα, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στους οποίους απευθύνεται και να τις επιδεικνύει όταν χρειάζεται. Ακόμη, θα πρέπει να κατανοεί τη φύση της διδασκαλίας, να δέχεται τις διαφορετικές προσεγγίσεις και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των νεοεισερχόμενων και να είναι γνώστης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ώστε να οργανώνει με τον σωστό τρόπο τη διδασκαλία για κάθε τάξη. Οφείλει, επίσης, να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους νέους, λαμβάνοντας υπόψη ότι δυσκολεύονται να εντοπίσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, ότι δε γνωρίζουν την ύλη όλων των τάξεων και δεν έχουν την εμπειρία να διαχειριστούν σωστά τον χρόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Ιδιαίτερα, θα πρέπει να μπορεί ο Μέντορας να ασκεί ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη στον νεοδιοριζόμενο, καθώς στη νέα εποχή οι ραγδαίες αλλαγές προκαλούν ακόμη μεγαλύτερη ανησυχία, άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς. Ο Μέντορας οφείλει, βάσει της εμπειρίας και της γνώσης του, να ακούει και να κατανοεί τα προβλήματα και τις ανησυχίες του νεοεισερχόμενου, να τονώνει το ηθικό του, να υποστηρίζει τα σχέδιά του, να τον υποστηρίζει και να τον βοηθάει να διαχειριστεί τις απογοητεύσεις του επαγγέλματός του (Hargreaves & Fullan, 2000). Ο Μέντορας καλείται να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του νέου εκπαιδευτικού και να αφυπνίσει το ενδιαφέρον του για το σχολείο,

αφού πρώτα διαμορφώσει άποψη για τις δυνατότητες και την προσωπικότητά του (Κατσουλάκης, 1999). Ο καλός Μέντορας, σύμφωνα με τη Στραβάκου (2007:441), οφείλει να ασκεί θετική επιρροή στον νέο εκπαιδευτικό και να τον βοηθά να φέρει εις πέρας υψηλούς στόχους. Χρειάζεται να εμπνέει αξιοπιστία, να είναι προσεγγίσιμος και να συνιστά έναν καλό ακροατή για τον μαθητευόμενο του (Batty, Rudduck & Wilson, 1999). Να έχει την ικανότητα να τον ακούει και να τον παρατηρεί στο πλαίσιο μιας μη-επικριτικής σχέσης ώστε να συνδράμει στο να βρει ο μαθητευόμενός του δικές του λύσεις και κατευθύνσεις (Southworth, Clunie & Somerville, 1994). Τα προσόντα του Μέντορα, καθώς και τα κίνητρά του να υπηρετήσει τον ρόλο του σωστά, οδηγούν σε επιτυχή ή μη επιτυχή καθοδήγηση και δημιουργούν ευχαριστημένους ή δυσαρεστημένους εκπαιδευτικούς (Fantilli & McDougall, 2009).

Σύμφωνα με τους Simpson, Hastings & Hill (2007), ο αποτελεσματικός Μέντορας καλό θα είναι να μπορεί να εκθέσει δημόσια το έργο του. Να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες και να εξετάσει με κριτικό τρόπο τις πρακτικές και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών (Brooks & Sikes, 1997). Παράλληλα, όταν αποτελεί σταθερή πηγή βοήθειας και υποστήριξης, συνιστά έναν καλό ακροατή που επιτρέπει τον προβληματισμό και δίνει ευκαιρίες δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό και άνετο περιβάλλον για να αναπτυχθεί ο νέος εκπαιδευτικός (Rippon & Martin, 2006; Löfström & Eisenschmidt, 2009). Αυτό σημαίνει ότι ο Μέντορας των αρχάριων εκπαιδευτικών έχει υποχρέωση να σέβεται τους καθοδηγούμενους ως ενήλικες μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά τους στυλ μάθησης και εξασφαλίζοντας ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν τη μάθησή τους, ανταποκρίνονται στις ανησυχίες και στο στάδιο ανάπτυξής τους (Hobson et al, 2009).

Ο Μέντορας, ακόμη, για να είναι αποτελεσματικός είναι σημαντικό να διαθέτει χαρακτηριστικά, όπως γενναιοδωρία χρόνου, προθυμία για μάθηση, ικανότητα να επιδεικνύει αλλά και να εμπνέει απόλυτη εμπιστοσύνη, να επαινεί, να ενθαρρύνει, να είναι ενθουσιώδης και θετικός για τον ρόλο του, να παρουσιάζει διακριτικότητα και διαφάνεια στην αναγνώριση των περιορισμών των εκπαιδευτικών, να είναι προσιτός, να ακούει, να διατηρεί την ακεραιότητά του και να είναι ειλικρινής (Madison, Watson & Knight, 1994). Επίσης, πρέπει να είναι ανοιχτός σε νέα δεδομένα και εμπειρίες, να είναι ευέλικτος ώστε, αν χρειαστεί, να αναθεωρεί τις δικές του απόψεις και πρακτικές. Καλό θα είναι, ακόμη, να μην είναι προκατειλημμένος απέναντι στους νέους και να είναι δεκτικός σε δικές τους ιδέες και προτάσεις γιατί μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμο. Σύμφωνα μάλιστα με τους Hobson et al. (2009), είναι σημαντικό η σχέση Μέντορα και εκπαιδευόμενου να είναι αμφίδρομη και να

περιλαμβάνει αυτοκριτική, ώστε να ενσωματωθούν νέες πρακτικές στο έργο και των δύο πλευρών, να βελτιωθούν οι παλιές μέθοδοι, να υπάρχει ανατροφοδότηση και να εξασφαλίζεται μια συνεχή εξέλιξη.

Ωστόσο, για να είναι κατάλληλος ένας Μέντορας πρέπει να είναι αξιόπιστος επαγγελματίας, με καλή φήμη και καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι πρωταρχικής σημασίας να είναι καλός ακροατής, να ακούει προσεκτικά, να δείχνει ενδιαφέρον, να παροτρύνει τον εκπαιδευτικό να μιλά με περισσότερες λεπτομέρειες, να κατανοεί τα βαθύτερα κίνητρά του, να αναλύει και να σχολιάζει με αντικειμενικό τρόπο τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του (Gardiner, 1998). Θα πρέπει να είναι προσεκτικός στον τρόπο που δίνει συμβουλές, ώστε να μην καθιστά τον νέο εκπαιδευτικό παθητικό ακροατή, να τον οδηγεί στον δρόμο του αναστοχασμού και της αλλαγής χωρίς να του επιβάλλει τις δικές του πεποιθήσεις και το δικό του σύστημα αξιών (Hobson et al., 2009). Με αυτόν τον τρόπο ο νέος ενθαρρύνεται να μιλήσει, να καταθέσει τους προβληματισμούς, τις ανησυχίες του, αισθάνεται ότι έχει την προσοχή του άλλου και νιώθει τον Μέντορα ως στήριγμά του, ως κριτικό φίλο και ως μοντέλο προς μίμηση (Gardiner, 1998).

Εξίσου μεγάλη σπουδαιότητα έχει η ικανότητα του Μέντορα να ασκεί εποικοδομητική κριτική σημειώνοντας με προσοχή τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του. Με χρήση σωστών παρατηρήσεων και ενθαρρύνοντας την αυτενέργειά του, να τον βοηθά να μάθει να αντιμετωπίζει μόνος του τις μαθησιακές του ανάγκες και να βρίσκει την κατάλληλη παιδαγωγική λύση, ώστε να γίνει ανεξάρτητος, αυτόνομος και να βελτιώνεται διατηρώντας την αυτοπεποίθησή του (Hargreaves & Fullan, 2000). Μία, ακόμη, βασική δεξιότητά του πρέπει να είναι η κατανόηση και η συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Η καλλιέργεια μιας σχέσης εμπιστοσύνης, σεβασμού και αλληλεγγύης, όπου και οι δύο να μπορούν να εκμυστηρεύονται τις προσδοκίες, τις ελπίδες και τους φόβους τους είναι σημαντική, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να νιώθει ότι ο Μέντορας τον κατανοεί, συμμερίζεται τα άγχη και τα προβλήματά του, δεν τον κρίνει, αλλά στέκεται δίπλα του ως συμπαράστατης (Hargreaves & Fullan, 2000; Langdon, 2011). Εκτός των παραπάνω δεξιοτήτων, ο Μέντορας προκειμένου να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να διακρίνεται από σημαντικές ικανότητες ηγεσίας, από επιθυμία και ικανότητα για δια βίου μάθηση, ικανότητα να λειτουργεί ως μέλος μιας ομάδας και να προσπαθεί για μια συνεχή αυτοβελτίωση, ώστε να βελτιώσει και τα άτομα που εξαρτώνται από αυτόν (Feiman-Nemser & Parker, 1993).

2.5. Τα οφέλη μιας επιτυχημένης Μεντορικής Σχέσης

Η Μεντορική σχέση ουσιαστικά βοηθάει τους νέους εκπαιδευτικούς με στόχο αφενός την προαγωγή της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και αφετέρου την αποφυγή της αποχώρησής τους (Ανθοπούλου, 1999). Η καθοδήγηση συμβάλλει στην αποτελεσματική ένταξη, διότι οι Μέντορες είναι σε θέση να δίνουν απαντήσεις σε αναδυόμενα προβλήματα, να παρακολουθούν μαθήματα, να παρέχουν ασφάλεια, να καλύπτουν τις αρχικές ανάγκες αλλά κυρίως να μιλούν εμπιστευτικά με τους νέους εκπαιδευτικούς (Bush & Coleman, 1996).

Η εκπαιδευτική έρευνα, σε διεθνές επίπεδο, έχει καταγράψει τα οφέλη του mentoring στους αρχάριους εκπαιδευτικούς, ειδικά το πρώτο έτος της εισαγωγής τους στον επαγγελματικό χώρο του σχολείου (Ehrich, Hansford, & Tennent, 2004; Andrews & Quinn, 2005). Ο Μέντορας διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, καθώς βοηθά τόσο τον ίδιο στη διαδικασία της διδασκαλίας όσο και το σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας, στην οποία ενσωματώνεται ταχύτερα και ευκολότερα (Hobson, et al., 2009). Εκτός από την παιδαγωγική καθοδήγηση, ο Μέντορας αναλαμβάνει και τον ρόλο του εμψυχωτή του εκπαιδευτικού διότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν προκλήσεις που έχουν σχέση με διάφορα επίπεδα, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τη διαχείριση της διδασκαλίας, την οργάνωση της τάξης, τη χρήση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, την προσαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, την επικοινωνία με τους γονείς, την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες, την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και την ψυχολογική υποστήριξη (Monk & Dillon, 1995; Gordon & Maxey, 2000; Roehrig, Bohn, Turner & Pressley, 2008; Russell & Russell, 2011).

Σύμφωνα με πολλές μελέτες, ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αποκομίζει οφέλη και σε προσωπικό επίπεδο μέσα από τη σχέση του με τον Μέντορα (Evertson & Smithey, 2000; Feiman-Nemser, 2003; Lindgren, 2007; Hobson, et al., 2009). Σε αυτά συγκαταλέγονται η μείωση συναισθημάτων απομόνωσης, η αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων της σχολικής τάξης σε συνδυασμό με την αύξηση της ικανότητας του κριτικού αναστοχασμού. Επιπλέον, μέσω της παροχής συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης τονώνεται το ηθικό και αυξάνεται η προσωπική ικανοποίηση από την προσφορά του εκπαιδευτικού έργου.

Οι Μέντορες, συνεπώς, είναι απαραίτητοι στην αρχή της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού διότι με τις συμβουλές, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που παρέχουν,

βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντεπεξέλθει στη διδασκαλία αλλά και σε θέματα που αφορούν την επικοινωνία με συναδέλφους, μαθητές και γονείς (Ανθοπούλου, 1999). Συγκεκριμένα, στέκονται δίπλα στον εκπαιδευτικό, τον στηρίζουν, τον συμβουλεύουν, τον κάνουν να αισθάνεται πως στο νέο εργασιακό του περιβάλλον υπάρχει ένας δικός του άνθρωπος και συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής του, στη θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία και στη μείωση του αισθήματος απομόνωσης (Bush & Coleman, 1996; Darling-Hammond, 2003; Langdon, 2011). Ακόμη, τον βοηθούν να εξοικειωθεί με τις νόρμες και τους κανόνες της σχολικής κοινότητας, ενώ παράλληλα, γνωρίζει και συμβάλλει αποτελεσματικά στις προσδοκίες και τους στόχους της.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της Μεντορικής σχέσης παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στον εκπαιδευτικό, ο οποίος αντιμετωπίζει αποδοτικότερα το άγχος της ευθύνης της σχολικής τάξης, συνειδητοποιεί τις απαιτήσεις του ρόλου του και ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις καθημερινές προκλήσεις του επαγγέλματός του (Gold, 1996; Evertson & Smithey, 2000; Feiman-Nemser, 2001; Roehrig, et al. 2008; Hobson et al., 2009; Russell & Russell, 2011). Επίσης, ο εκπαιδευτικός δέχεται επαγγελματική υποστήριξη με την έννοια της ομαλής εισαγωγής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς και της σταδιακής εξοικείωσής του με την «πρακτική γνώση» (Gold, 1996). Της γνώσης, δηλαδή, που αποκτιέται μέσα από την καθημερινή πράξη, ως μια σκόπιμη και μεταγνωστική μάθηση, ένα είδος «σιωπηρής γνώσης», κατά το οποίο οι επαγγελματίες προβαίνουν σε κρίσεις και αποφάσεις χωρίς να διατυπώνουν κανόνες και την καθιστούν φανερή μέσα από αυθόρμητη εκτέλεση των καθηκόντων τους (Fischer & Andel, 2002).

Η Μεντορική σχέση θα πρέπει να υπολογίζεται ως ένα πλέγμα συνεργατικών δράσεων, η οποία επιφέρει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στον εκπαιδευτικό αλλά και στον ίδιο τον Μέντορα, όπως άλλωστε επισημαίνουν διάφορες μελέτες (Smylie, 1994; Evertson & Smithey, 2000; Gordon & Maxey, 2000; Holloway, 2001; Wilson, Darling-Hammond & Berry, 2001; Fischer & Andel, 2002; Darling-Hammond, 2003; Feiman-Nemser, 2003). Η Μεντορική διαδικασία ενισχύει την αυτοεκτίμηση του Μέντορα. Η εμπειρία τού να είναι Μέντορας ενδυναμώνει τους έμπειρους εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους μεγαλύτερη αίσθηση της σπουδαιότητας του επαγγέλματός τους. Οι Μέντορες, επομένως, αντλούν ικανοποίηση βοηθώντας τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, ενώ περιγράφουν τη συνεισφορά τους σαν ένα τρόπο να ανταποδώσουν κάτι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού που υπηρετούν (Gold, 1996).

Ο Μέντορας, αναλαμβάνοντας την καθοδήγηση του αρχάριου εκπαιδευτικού, ωφελείται γιατί μπαίνει στη διαδικασία να επανεξετάσει τις όψεις της επαγγελματικής του

ταυτότητας, αναστοχάζεται και ο ίδιος τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί, αναρωτιέται διαρκώς για τις παιδαγωγικές και επιστημονικές του απόψεις με αποτέλεσμα, συχνά, να εναλλάσσει και να εξελίσσει τις διδακτικές του ικανότητες (Nilsson & Driel, 2010). Μάλιστα, επειδή συνήθως επιλέγονται για Μέντορες εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια υπηρεσίας που βρίσκονται κοντά στη σύνταξη ή είναι ήδη συνταξιούχοι (Haddad & Oplatka, 2009), ο νέος αυτός ρόλος είναι ένας τρόπος για αυτούς να δραστηριοποιηθούν ξανά στο επάγγελμα (Patton & Kritissonis, 2006), να νιώσουν αναγνώριση και αποδοχή για την επαγγελματική τους πείρα (Haddad & Oplatka, 2009), να ηγηθούν (Patton & Kritissonis, 2006) και να αισθανθούν ότι συνεισφέρουν καθοριστικά στη μελλοντική πορεία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Haddad & Oplatka, 2009). Κατά κάποιο τρόπο μέσω του Μεντορισμού, παρέχονται στους παλαιότερους εκπαιδευτικούς νέα κίνητρα και ευκαιρίες για την επαγγελματική τους ανέλιξη και εκτίμηση (Wepner, Krute & Jacobs, 2009).

Επίσης, έρευνες έδειξαν ότι οι Μέντορες βελτιώνουν την ικανότητά τους να στοχάζονται και να επαναπροσδιορίζουν τις απόψεις τους για τη διδασκαλία, τους μαθητές, την ίδια τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας (Ganser, 2002). Παράλληλα, μέσω της μεντορικής σχέσης αναπτύσσονται σημαντικές επαγγελματικές συνεργασίες, δημιουργείται το αίσθημα μιας αυξημένης αυτοπεποίθησης και ωριμότητας και αυξάνεται η ικανότητα της αυτοαξιολόγησής (Ganser, 2002; Wepner, Krute & Jacobs, 2009). Στοχεζόμενοι Μέντορες, ακόμη, έχουν αναφέρει ότι καθώς είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι στη μεντορική τους σχέση, νιώθουν αυξημένη ενέργεια, μεγαλύτερη επιθυμία για δράση και βελτιώνουν συνεχώς τις γνώσεις τους (Haddad & Oplatka, 2009).

Η Darling-Hammond (2003) επισημαίνει ότι καλά σχεδιασμένα προγράμματα Μεντορισμού, με ποιοτικές υπηρεσίες υποστήριξης και κατάρτισης και στελεχωμένα από προσεκτικά επιλεγμένους και ειδικευμένους συμβούλους επιφέρουν μόνο θετικά αποτελέσματα. Τα εισαγωγικά αυτά προγράμματα, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία εγκαθίστανται, επηρεάζουν θετικά τόσο τους νέους εκπαιδευτικούς ενθαρρύνοντάς τους στη δοκιμή νέων πρακτικών, όσο και τους παλιούς και έμπειρους δίνοντάς τους την αίσθηση της αναγνώρισης και εκτίμησης (Pardini, 2002). Όσοι εκπαιδευτικοί δέχονται καθοδήγηση στην αρχή της καριέρας τους αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους και παραμένουν για μεγάλο διάστημα στο σχολείο τους και στο επάγγελμα (Evertson & Smithey, 2000). Αντιθέτως, χωρίς την κατάλληλη καθοδήγηση οι νέοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύσσουν στρατηγικές επιβίωσης, με αρνητικές επιπτώσεις και για τους ίδιους και για τους μαθητές τους.

Τα οφέλη, εν τέλει, της Μεντορικής σχέσης είναι πολλαπλά για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς: οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν στήριξη την περίοδο που τη χρειάζονται περισσότερο και έτσι μειώνονται τα ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος, οι Μέντορες επιβραβεύονται που συνεισφέρουν στο επάγγελμα και αποκομίζουν και οι ίδιοι προσωπικά οφέλη καθώς εξασκούν τον αναστοχασμό και τη συναδελφικότητα, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ενδυναμώνονται μέσα από τη διατήρηση του ανθρώπινου δυναμικού και πάνω από όλα ωφελείται ο άμεσος αποδέκτης, ο μαθητής, καθώς διδάσκεται από έναν αρχάριο αλλά επαγγελματία εκπαιδευτικό, ο οποίος στηρίζεται επαρκώς μέσα στην τάξη (Pardini, 2002) και είναι σε θέση να του προσφέρει ποιοτική διδασκαλία (Ganser, 2002; Wepner, Krute & Jacobs, 2009; Haddad & Oplatka, 2009).

2.6. Οι πρακτικές εφαρμογής του Μεντορισμού στα Σχολεία

Η εισαγωγή του Μεντορισμού (Mentoring) ως επίσημη πρακτική για την ενδοσχολική υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά την έναρξη της σταδιοδρομίας τους εφαρμόζεται εδώ και μερικές δεκαετίες σε εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού (Wang & Odell, 2002; Achinstein & Athanases, 2005; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009), ενώ σε άλλα συζητείται η εισαγωγή του. Σύμφωνα με έρευνες, σε χώρες που λείπει κάποιο πρόγραμμα ένταξης ή υπάρχουν αποκεντρωτικά συστήματα παρατηρείται το φαινόμενο εξόδου από το επάγγελμα κυρίως τα πρώτα χρόνια εργασίας (Ingersoll & Smith, 2004; Johnson & Kardos, 2005). Δεν λείπει, βέβαια, ο προβληματισμός για τη συμβολή του Mentoring στην εκπαίδευση και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ο οποίος εστιάζει κυρίως στον έλεγχο και την εξάρτηση που εγκλωβίζει τον εκπαιδευτικό σε συγκεκριμένες πρακτικές (Wang & Odell, 2002).

Τα προγράμματα εισαγωγής και εφαρμογής αυτού του θεσμού διαφέρουν ως προς τη φύση, τη στοχοθεσία και τα αποτελέσματά τους (Ingersoll & Smith, 2004). Από τη δεκαετία του 1980 που άρχισε να βρίσκει ο Μεντορισμός τη θέση του ως στρατηγική στήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών στο πεδίο της εκπαίδευσης (Feiman-Nemser & Parker, 1993; Feiman-Nemser, 2001; 2003) η εξέλιξή του ενισχύθηκε από την έκρηξη θεωριών και ερευνών που αναζητούν τρόπους ανάπτυξης της διδακτικής ικανότητας και εμβαθύνουν στο ίδιο το αντικείμενο της συμβουλευτικής καθοδήγησης (Wang & Odell, 2002). Η «Μεντορική» σχέση διαρκεί δύο χρόνια – όσο και ο θεσμός του δόκιμου εκπαιδευτικού. Ο πρώτος χρόνος

περιλαμβάνει μια σειρά από υποδειγματικές διδασκαλίες από την πλευρά του Μέντορα με παρατηρητή τον νεοδιόριστο και το αντίστροφο, καθώς και από κοινού διδασκαλίες. Ο δεύτερος χρόνος περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες και συναντήσεις εντός και εκτός σχολικού χώρου. Για παράδειγμα, μπορεί να περιλαμβάνει τη διοργάνωση εορτών ή διδασκαλιών με τη χρήση των ΤΠΕ, επισκέψεις σε μουσεία, συζητήσεις για την αξιολόγηση του μαθητή, ανάπτυξη προσωπικού φακέλου μαθητή και εκπαιδευτικού και άλλα συναφή θέματα. Για τη στήριξη του έργου του Μέντορα προβλέπεται ανάλογη μείωση ωραρίου, ενώ στο τέλος του πρώτου έτους Μέντορας και νεοδιόριστος υποβάλλουν στον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο τις εκθέσεις τους για την εμπειρία τους από τη Μεντορική σχέση. Οι σχολικοί σύμβουλοι με τη σειρά τους τις διαβιβάζουν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη διαρκή βελτίωση του θεσμού (Wang & Odell, 2002).

Η Zachary (2002) παρουσίασε τέσσερα προβλέψιμα στάδια που είναι εξίσου σημαντικά τόσο για τον Μέντορα όσο και για τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό. Το πρώτο στάδιο είναι η *Προετοιμασία για τον Μέντορα (Preparing)*. Συνειδητά, ο Μέντορας προετοιμάζεται για να προσφέρει μια παραγωγική εμπειρία μέσω αυτής της σχέσης. Μελετά τους τρόπους και τις μεθόδους υποκίνησης του ενδιαφέροντος όχι μόνο του καθοδηγούμενου, αλλά και του ίδιου. Το κλειδί για να επιτελέσει τον ρόλο του είναι η αυτογνωσία και η κατανόηση των κινήτρων και των δυνάμεών του. Το δεύτερο στάδιο είναι η *Διαπραγμάτευση (Negotiating)*, όπου χτίζονται η συναίνεση και η δέσμευση. Οι συμφωνίες και οι κανόνες που αναπτύσσονται από αυτή τη συζήτηση καθορίζουν το είδος της σχέσης. Προσδιορίζονται, ακόμη, οι λεπτομέρειες όσον αφορά τις συναντήσεις, τις ευθύνες και τα κριτήρια αποτελεσματικότητας. Το τρίτο στάδιο είναι η *Υλοποίηση των στόχων, η συνεργασία και η αυτοβελτίωση (Enabling Growth)*. Εδώ επιτυγχάνεται η μάθηση με την παροχή εκείνων των στοιχείων που εξασφαλίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη, όπως λόγου χάρη η ανατροφοδότηση. Στη Μεντορική σχέση εξάλλου, όταν υπάρχει ουσιαστική ανατροφοδότηση, είναι ευκολότερο να ξεπεραστούν εμπόδια, που ενδεχομένως προκύψουν. Το τελευταίο και τέταρτο στάδιο είναι η *Ολοκλήρωση (Coming to Closure)*, όπου αξιολογούνται, αναγνωρίζονται και εκτιμώνται τα επιτεύγματα και λαμβάνεται υπόψη όλη η διαδικασία της καθοδήγησης. Μέσα από την παραπάνω διαδικασία ολοκληρώνεται η σχέση του Μέντορα και του εκπαιδευόμενου, ο οποίος οδηγείται στην αυτονομία (Young, Sheets & Knight, 2005; Zachary, 2005; Zachary, 2011).

Στην Ελλάδα το έτος 2010 το Υπουργείο Παιδείας θέσπισε την εισαγωγή του καινοτόμου θεσμού του Μέντορα που προσβλέπει στην παροχή ενδοϋπηρεσιακής,

εξατομικευμένης και μόνιμης βοήθειας σε κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό από έναν παλαιότερο και εμπειρότερο συνάδελφο προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι «κύριοι άξονες προτεραιότητας του «Νέου Σχολείου»: η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού/διδασκτικού έργου και η προσωπική - επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού» (Ν.3848/ 2010). Στον παραπάνω Νόμο προβλέπεται ότι για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό θα ορίζεται ένας παλαιότερος και εμπειρότερος εκπαιδευτικός με αυξημένα επιστημονικά και επαγγελματικά προσόντα. Ως έργο του θα είναι η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας προς τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό σχετικά με ζητήματα γενικής και ειδικής διδακτικής, καθώς και με ζητήματα παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης, αποτελώντας ταυτόχρονα ένα είδος πρότυπου του νεοδιοριζομένου. Στα πλαίσια της υλοποίησης του «Νέου Σχολείου» κρίνεται απαραίτητη η παροχή υποστήριξης προς τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό για την ομαλή προσαρμογή του στο επάγγελμα γενικότερα και στη σχολική πραγματικότητα ειδικότερα.

Ο Μέντορας, λοιπόν, είναι ένας εκπαιδευτικός με μεγάλη διδακτική και εκπαιδευτική εμπειρία, της ίδιας σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο νεοδιόριστος. Επιλέγεται από το Διευθυντή σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο, από ειδικούς πίνακες υποψηφίων, ενώ τα προσόντα που απαιτούνται είναι: α) πιστοποιημένη επιστημονική γνώση με έμφαση στην παιδαγωγική, β) αξιοποίηση των ΤΠΕ και καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων και γ) γνώση της συγκεκριμένης σχολικής κουλτούρας και των τοπικών συνθηκών, στα οποία εντάσσεται και το σχολείο του νεοδιόριστου. Αναλαμβάνει από έναν έως πέντε νεοδιόριστους, ενώ σε περίπτωση που δεν υπάρχει Μέντορας στο ίδιο σχολείο, θα επιλέγεται από όμορη περιοχή. Όσον αφορά τις παραμεθόριες περιοχές, θα δημιουργηθεί με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μια ηλεκτρονική πλατφόρμα ώστε η συνεργασία να γίνεται ηλεκτρονικά. Τέλος, προβλέπεται ο Μέντορας, μετά την επιλογή του, να παρακολουθεί σεμινάρια επιμόρφωσης, προκειμένου να αντεπεξέλθει αποτελεσματικά στον πολύπλευρο ρόλο του.

Με τις πολιτικές αλλαγές που ακολούθησαν, όμως, ματαιώθηκαν τόσο οι προθέσεις του Υπουργείου όσο και η συζήτηση για την εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πάσχει τόσο σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων – εφόσον δεν παρατηρείται σταθερή κουλτούρα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας στα σχολεία – όσο και σε επίπεδο θεσμών, εφόσον οι θεσμοί δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στα καθήκοντά τους (Μαυρογιώργος, 1996; Ανθοπούλου, 1999; Κατσουλάκης, 1999; Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου,

2000; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Βεργίδης, Γκλαβάς, Κουτούζης & Φωτόπουλος, 2012). Τα παραπάνω προβλήματα βιώνονται με ακόμα μεγαλύτερη ένταση από τον νέο εκπαιδευτικό, καθώς στην αρχή της καριέρας του στον χώρο της εκπαίδευσης καλείται να αντιμετωπίσει έναν συνδυασμό δυσεπίλυτων καταστάσεων χωρίς καμία στην ουσία στήριξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

3.1. Ο ρόλος του Διευθυντή στον εκπαιδευτικό χώρο

Οι προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο, ικανό να προσαρμόζεται ανταγωνιστικά στις αλλαγές και να αντιμετωπίζει δημιουργικά την καινούρια γνώση στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας. Ο ρόλος του Διευθυντή στην επίτευξη των παραπάνω στόχων καθίσταται πλέον σημαντικός. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των δασκάλων, η συνεχής βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποδοτικού και ανταγωνιστικού σχολείου συνθέτουν τις μελλοντικές απαιτήσεις από τη θέση του Διευθυντή (Πασιαρδή & Πασιαρδής, 2000; Πασιαρδής, 2004).

Ο εκάστοτε κοινωνικός ρόλος αναδεικνύεται μέσα από μια κοινωνική ανάγκη και μέσα σε μια κοινωνική ομάδα. Τα άτομα είτε αποκτούν τον ρόλο τους από τον πολιτισμό με γνώμονα τις ανάγκες τις ομάδας, είτε παίζουν τους ρόλους που τους επιβάλλονται πειστικά από τη γύρω κοινωνική πραγματικότητα (Κωνσταντίνου, 1994). Ο όρος «ρόλος» αποδίδεται βιβλιογραφικά με διαφορετικές έννοιες. Για μερικούς συγγραφείς ορίζεται ως «ένα σύνολο δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με μια θέση ή λειτουργία στην κοινωνία γενικότερα, σε έναν οργανισμό ή σε μια ομάδα» (Κανελλόπουλος, 1991:241) και ως «η χαρακτηριστική συμπεριφορά που εκδηλώνεται σε ένα άτομο, το οποίο βρίσκεται μέσα σε μια ομάδα» (Ζαβλανός, 1989:36), ενώ για κάποιους άλλους εκλαμβάνεται «ως το πλέγμα των κανόνων και των προσδοκιών συμπεριφοράς που αναφέρονται για εκπλήρωση στον κάτοχο μιας συγκεκριμένης θέσης σε μια κοινωνική ομάδα ή σε μια κοινωνία ευρύτερα» (Κωνσταντίνου, 1994:76) και ως «ένα σύνολο αναμενόμενων δραστηριοτήτων ή συμπεριφοράς που απορρέουν από ένα επάγγελμα» (Dubrin, 1998:27). Συγκλίνοντας σε μία γενική έννοια του όρου, μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τον ρόλο ως ένα σύνολο καθηκόντων, δραστηριοτήτων και δικαιωμάτων που προκύπτουν από τη θέση που κατέχει κάθε άνθρωπος μέσα σε μία κοινωνία οργανωμένη και σε ένα σύστημα κανόνων (Σαϊτής, 2002).

Στον χώρο της εκπαίδευσης ο ρόλος του Διευθυντή περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών όλων των μελών που εμπλέκονται με το στενό και το ευρύτερο σχολικό

περιβάλλον, όπως των ανωτέρων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών (Σαΐτης, 2007). Ο Διευθυντής του σχολείου πρέπει να διαχειριστεί ανθρώπους, διδακτικό χρόνο, σχολικές δραστηριότητες, στρατηγικές μάθησης και οικονομικά θέματα (Bush & Glover, 2016). Δεν μπορεί να φέρει μόνος του σε πέρας όλα τα καθήκοντα που απορρέουν από τη διευθυντική του θέση, αλλά αντίθετα, πρέπει να διαθέτει ικανότητες ώστε να συντονίζει τις προσδοκίες των άλλων με τις δικές του σε μια περιεκτική και αποτελεσματική «αμοιβαία δέσμευση» (Σαΐτης, 2007:123-124). Χρειάζεται να παίρνει πρωτοβουλίες, να εμπνέει και να εμπνυχώνει, έχοντας όραμα για το σχολείο του. Το όραμα αυτό είναι σκόπιμο να το κοινοποιεί στους εκπαιδευτικούς από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και να ακούει προσεκτικά τις απόψεις και τις ιδέες τους, έτσι ώστε όλοι από κοινού να επιλέγουν τις ενέργειες εκείνες που θα καταστήσουν το σχολείο τους αποτελεσματικό και αποδοτικό στην κοινωνία (Αναστασίου, 2008). Στην ελληνική μάλιστα εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως τονίζει ο Ιορδανίδης (2002:55), ο Διευθυντής «φέρει κύρια ευθύνη για τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων», αποτελώντας συγχρόνως τον επιστημονικό-παιδαγωγικό υπεύθυνο της σχολικής κοινότητας.

Όπως αναφέρει ο Rapp (2011), η θέση του Διευθυντή επηρεάζεται ταυτόχρονα από το κράτος, την περιφέρεια αλλά και από το τοπικό πολιτικό συμβούλιο. Ο ρόλος, επομένως, του Διευθυντή δεν περιλαμβάνει μόνο τις δικές του προσδοκίες αλλά και τις προσδοκίες όλων των μελών που εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον και είναι σαφές ότι δεν μπορεί να φέρει σε πέρας μόνος του όλα τα καθήκοντα που απορρέουν από τη θέση του και για αυτό πρέπει να διαθέτει όλες εκείνες τις ικανότητες καταμερισμού και συντονισμού των εργασιών με σκοπό την πραγματοποίηση όλων των προσδοκιών (Σαΐτης, 2007). Επιπλέον, είναι προφανές ότι οι Διευθυντές δεν είναι εφικτό να διαθέτουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις για να διδάξουν κάθε πτυχή του Αναλυτικού Προγράμματος, ούτε είναι εφικτό να γνωρίζουν με λεπτομέρειες όλες τις σχετικές εξελίξεις. Εκτός από τα πολύ μικρά σχολεία, στις άλλες περιπτώσεις οι Διευθυντές θα πρέπει να αναθέτουν την ευθύνη για τα διάφορα ζητήματα σε άλλα μέλη του προσωπικού διατηρώντας για τον εαυτό τους την ευθύνη του συντονισμού μιας σειράς δραστηριοτήτων και της συνολικής ανάπτυξης του προσωπικού (Ζαβλανός, 2002).

Ο σύγχρονος Διευθυντής δεν έχει μόνο τον ρόλο του γραφειοκράτη. Εκτός από την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, είναι υπεύθυνος για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά του. Ανάμεσα στις βασικότερες υποχρεώσεις του είναι η αξιοποίηση

όλων των διαθέσιμων πόρων, υλικών και ανθρώπινων, προκειμένου να δημιουργήσει μια κοινότητα στην οποία εκπαιδευτικοί, μαθητές και κοινωνία θα συνεργάζονται για την επιτυχία των σκοπών της εκπαίδευσης (Καταβάτη, 2003). Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) η κύρια δραστηριότητα του Διευθυντή είναι η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, δηλαδή ο συντονισμός και η αξιοποίηση ανθρώπων και μέσων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, ενώ ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει ότι η ηγεσία αποτελεί το κλειδί για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Όπως τονίζει και ο Κουτούζης (1999), για να μπορέσει ο Διευθυντής να οργανώσει πλήρως την εκπαιδευτική μονάδα οφείλει να έχει υπόψη του τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και να αναθέτει στον καθένα από αυτούς εργασίες αντίστοιχες των ικανοτήτων τους, να προωθεί τη συμμετοχή των εργαζόμενων στα εκπαιδευτικά δρώμενα και στη λήψη αποφάσεων και ευθυνών, να εφαρμόζει τεχνικές διοίκησης που συνάδουν με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού της και να κάνει σωστή χρήση των πόρων και των μέσων που διαθέτει το σχολείο ώστε να μπορέσουν να επιτευχθούν οι προγραμματισμένοι στόχοι με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Έρευνες, ακόμη, καταδεικνύουν πως ο Διευθυντής με τη συμπεριφορά και τη στάση του επηρεάζει άμεσα και έμμεσα τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της σχολικής μονάδας και διαμορφώνει το σχολικό κλίμα, δηλαδή την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε μονάδα και η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την ψυχική διάθεση, το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, καθώς και την αποτελεσματικότητα όλων των ατόμων που αποτελούν τη σχολική κοινότητα (Πασιαρδή & Πασιαρδής, 2000).

Ένας Διευθυντής, ο οποίος έχει επίγνωση της σημασίας του ανθρώπινου παράγοντα στη μάθηση, επιδιώκει τη διαρκή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, την προσωπική επικοινωνία μαζί τους, την ενημέρωση για τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους και τη στήριξή τους. Για να μπορέσει να κερδίσει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό των συνεργατών και των μαθητών του οφείλει να είναι δίκαιος και αντικειμενικός, να ενθαρρύνει, να συμπαραστέκεται, να επιλύει προβλήματα και συγκρούσεις και να δημιουργεί μια καλή ατμόσφαιρα στο σχολείο (Λαϊνός, 2004). Για να καταφέρει ένας Διευθυντής να εκπληρώσει αποτελεσματικά τους διάφορους ρόλους του θα πρέπει να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμά του, να έχει επιστημονική κατάρτιση και να σέβεται τους μαθητές και το προσωπικό του (Ζαβλανός, 2002). Αποτελεσματικοί Διευθυντές δείχνουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και τους παρακινούν να συμμετάσχουν στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου μέσω της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Θεωρούν τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ως συμβούλους που μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες και

αξιοποιώντας την πείρα και τις ιδέες τους συμβάλλουν στην ενδυνάμωση του συνόλου των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004).

Ο Διευθυντής, συνεπώς, καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια για την επίτευξη των σκοπών και στόχων του σχολείου, έχει δικό του όραμα και σύστημα εργασίας θεωρώντας τη συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας υψίστης σημασίας και κάνει τα άτομα να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της αποστολής του σχολείου (Day, 2003). Όπως επισημαίνει ο Σαΐτης (2002; 2008), λόγω των προσδοκιών στον εκπαιδευτικό χώρο, οι ευθύνες του Διευθυντή διακρίνονται σε πέντε τομείς, οι οποίοι έχουν σχέση: 1. με το διδακτικό προσωπικό, π.χ. η επίβλεψη του έργου των διδασκόντων, 2. με τους μαθητές, π.χ. ο υπολογισμός των αναγκών και των δικαιωμάτων τους, 3. με την επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, π.χ. η δημιουργία και η διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, 4. με την κτιριακή και υλικοτεχνική δομή του σχολείου, π.χ. η διαμόρφωση ενός οπτικά καλαίσθητου και καθαρού κτιρίου, 5. με την οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας, π.χ. η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας.

Πιο συγκεκριμένα, ο Διευθυντής πρέπει να λειτουργεί ως *οργανωτής* και να κάνει την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων του. Κάποιες από τις αρμοδιότητες που έχει ο Διευθυντής ως οργανωτής είναι η διαμόρφωση του χώρου του γραφείου, η οργάνωση της σχολικής γραμματείας, η οργάνωση του σχολικού αρχείου, η τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, η οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, η αποθήκευση και η συντήρηση του σχολικού εξοπλισμού και ο προγραμματισμός του έργου του (Σαΐτης, 2008). Για να καταφέρει να εκπληρώσει αποτελεσματικά τις διοικητικές εργασίες του ο Διευθυντής πρέπει να κάνει καλό προγραμματισμό και οργάνωση του χρόνου του. Για να το καταφέρει αυτό πρέπει να κάνει καταγραφή των δραστηριοτήτων και ορθολογική κατανομή του έργου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, να οργανώνει καλά την διοικητική εργασία, να ταξινομεί τις δραστηριότητες του σχολείου σε βραχυπρόθεσμα προγράμματα και να οργανώνει προσεχτικά τις επισκέψεις των γονέων και τις συνεδριάσεις των συλλογικών οργάνων (Ζαβλανός, 1998).

Ο Διευθυντής, παράλληλα, οφείλει να λειτουργεί ως *επόπτης* και ως *εσωτερικός αξιολογητής* του εκπαιδευτικού έργου έχοντας τον πλήρη έλεγχο και την εποπτεία των εργασιών που γίνονται στη σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2008). Όπως αναφέρεται από τον Σαΐτη (2005), η αξιολόγηση είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για να βελτιωθεί η σχολική μονάδα και

περιλαμβάνει τους στόχους της εκπαίδευσης, τα προγράμματα διδασκαλίας, την υλικοτεχνική υποδομή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τα προϊόντα της εκπαίδευσης.

Ακόμη, ο Διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ως *εκπαιδευτής* και να μεριμνά για την εξέλιξη του διδακτικού του προσωπικού (Σαΐτης, 2008). Για να καταφέρει, όμως, να εκπαιδεύσει και να κινητοποιήσει το προσωπικό του πρέπει να ακολουθήσει τους παρακάτω κανόνες (Everard & Morris, 1996): 1. να γνωρίζει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες του προσωπικού του και όλες οι ενέργειές του για εκπαίδευση να γίνονται με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών, 2. να αντιλαμβάνεται την ύπαρξη διαφορετικών μεταξύ τους προσωπικοτήτων και να εφαρμόζει διαφορετικές μεθόδους εκπαίδευσης ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός και 3. να έχει υπομονή και επιμονή καθώς θα αντιμετωπίσει δυσκολίες και να επινοεί εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, ο Διευθυντής πρέπει να φέρεται ως *εκπρόσωπος* του σχολείου. Αυτό συνεπάγεται τη συνεργασία του με διάφορους φορείς με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων των σχολικών μονάδων και την παροχή πληροφοριών που οδηγεί σε αλλαγές στην εκπαίδευση, τη συνεργασία του με τους γονείς των μαθητών για την επίλυση τόσο των προβλημάτων του σχολείου όσο και την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, τη συνεργασία του με το Δήμο και άλλους κοινωνικούς φορείς με σκοπό την καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και την ανεύρεση πηγών χρηματοδότησης και τη συμμετοχή του σε διάφορα όργανα λαϊκής συμμετοχής όπως το Σχολικό Συμβούλιο, η Σχολική Επιτροπή και η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας (Σαΐτης, 2008). Όπως προκύπτει, στόχος της σχολικής διεύθυνσης πρέπει να είναι η συνεργασία και η αρμονική συνύπαρξη με όλους τους φορείς της κοινωνίας (Αναστασίου, 2008), καθώς η ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Ο Διευθυντής, ακόμη, οφείλει να λειτουργεί ως *παιδαγωγός* και για αυτό έχει μια διπλή ιδιότητα να εκπληρώσει. Από τη μία, είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο και στις εκπαιδευτικές αρχές και από την άλλη, είναι μέλος της σχολικής κοινότητας και υπόκειται στους ίδιους κανονισμούς με τους άλλους εκπαιδευτικούς (Σαΐτης, 2008). Εξάλλου, ο Διευθυντής δεν πρέπει να ασκεί μια εξ αποστάσεως ηγεσία αλλά πρέπει να προωθεί τη δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Παράλληλα, ο Διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ως *δημιουργός* ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος καθώς στα σχολεία που υπάρχει θετικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί

συνεργάζονται σε πνεύμα συναδελφικότητας και επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα, ενώ αντίθετα, όταν το κλίμα είναι αρνητικό μειώνεται η ποιότητα της εργασίας και κατά συνέπεια η αποτελεσματικότητα του σχολείου (Σαΐτης, 2007). Ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας στο σχολείο και για να το καταφέρει αυτό θα πρέπει να μπορεί να διαχειρίζεται σωστά τους υφιστάμενούς του (Everard & Morris, 1996). Η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος από τον Διευθυντή του σχολείου είναι αποτέλεσμα της επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό, της αμφίδρομης επικοινωνίας με τους μαθητές και της επικοινωνίας με τους γονείς (Σαΐτης, 2008).

Ο Mintzberg (όπ. αναφ. στο Λαϊνάς, 2004), επίσης, διέκρινε δέκα ρόλους του Διευθυντή, ενταγμένους σε τρεις τομείς, ως εξής: α) στον τομέα διαπροσωπικών σχέσεων ο Διευθυντής έχει τον ρόλο της συμβολικής κεφαλής της σχολικής μονάδας, του ηγέτη και καθοδηγητή, του συνδέσμου με εξωτερικούς φορείς, β) στον τομέα διαχείρισης-αξιοποίησης πληροφοριών ο Διευθυντής έχει τον ρόλο του επόπτη και αναζητητή πληροφοριών, του διαβιβαστή πληροφοριών, του εκπροσώπου προς το εξωτερικό περιβάλλον, γ) στον τομέα λήψης και υλοποίησης αποφάσεων ο Διευθυντής έχει τον ρόλο του καινοτόμου και μεταρρυθμιστή, του διαχειριστή προβλημάτων, του κατανεμητή πόρων και του διαπραγματευτή.

Επιπροσθέτως, ανήκει στον ρόλο του Διευθυντή να συνεργαστεί με τους Μέντορες – Συμβούλους ώστε οι νέοι εκπαιδευτικοί να μυηθούν σε μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας και να τις προσαρμόσουν στο σχολείο. Μέσω αυτής της συνεργασίας μπορούν πιο εύκολα να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις σχολικές αλλαγές και να προσαρμοστούν σε αυτές (Geschwend & Moir, 2007). Επίσης, ο Διευθυντής είναι αρμόδιος να διαμορφώσει το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο που να παρέχει τη δυνατότητα στους Μέντορες να μουν στην τάξη των εκπαιδευτικών και ως εξειδικευμένοι παρατηρητές να εστιάσουν στα λεπτά σημεία της διδασκαλίας και μάθησης, προκειμένου να αυξήσουν την ικανότητα και αποτελεσματικότητα του νέου εκπαιδευτικού (Johnson, 2002, όπ. αναφ. στο Watkins, 2005). Ο Διευθυντής, ακόμη, μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική σχέση συμβούλου – εκπαιδευτικού ούτως ώστε ο νέος εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει το υποδειγματικό μοντέλο διδασκαλίας που προσφέρει ο Μέντορας και να του δώσει μια άλλη διάσταση, η οποία θα αντικατοπτρίζει τι λειτουργεί καλά και τι θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα, δηλαδή η Μεντορική σχέση να βασίζεται στο σκεπτικό «δε προσφέρω μόνο συμβουλές, οπότε ας διερευνήσουμε διάφορες εναλλακτικές λύσεις μαζί» (Watkins, 2005). Γενικότερα, η ευθύνη της επιλογής κατάλληλου Μέντορα βαρύνει

τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, του οποίου ο ρόλος αναδεικνύεται σημαντικός και σε αυτόν τον τομέα, καθώς πολλές φορές τα προγράμματα καθοδήγησης δίνουν έμφαση στο *τι θα διδάξουν* οι εκπαιδευτικοί αλλά σχεδόν ποτέ στο *τι πραγματικά σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός* (Kardos & Johnson, 2010).

3.2. Οι δεξιότητες του αποτελεσματικού Διευθυντή

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2001) οι δεξιότητες και τα προσόντα που οφείλει να έχει ένας Διευθυντής για την υψηλότερη απόδοση των σχολείων είναι ιδιαίτερα αυξημένα στη σημερινή εποχή σε αντίθεση με το παρελθόν. Ο Διευθυντής του σύγχρονου σχολείου καλείται να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (δασκάλους, μαθητές, γονείς) (Watkins, 2005). Η επίτευξη των παραπάνω στόχων δεν είναι εφικτή, εάν ο Διευθυντής είναι προσκολλημένος στις παρωχημένες τεχνικές και δεν διαθέτει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ηγέτη. Σύμφωνα με τους Hersey & Blanchard (1993) οι ικανότητες ενός Διευθυντή ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: α) νοητικές: δηλαδή ο Διευθυντής να βλέπει το σχολείο ως σύνολο, να αναγνωρίζει ότι οι διάφορες λειτουργίες της οργάνωσης είναι αλληλοεξαρτώμενες και οποιαδήποτε αλλαγή σε μία από αυτές θα επηρεάσει και τις υπόλοιπες, β) ανθρώπινες: δηλαδή να συνεργάζεται με όλα τα άτομα της ομάδας του, να επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και να τα κατευθύνει προς την αποτελεσματική πραγματοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού, γ) τεχνικές: δηλαδή να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γνώση, τις διαδικασίες και τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την πραγματοποίηση ενός έργου.

Μια ακόμη σύγχρονη δημοφιλής διάκριση ηγετικών ικανοτήτων είναι αυτή που προέκυψε από τη προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis & McKee (2002) περιλαμβάνει δύο κατηγορίες ικανοτήτων: α) τις προσωπικές ικανότητες, με βάση τις οποίες διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας και β) τις κοινωνικές ικανότητες, οι οποίες αφορούν τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας. Στις ίδιες περίπου κατηγορίες καταλήγουν και οι McCauley & Van Velsor (2003), οι οποίοι σε έρευνες σχετικές με τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης Διευθυντών έχουν δείξει πως τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας δεν εμφανίζουν σημαντική ανάπτυξη, σε αντίθεση με τις ικανότητες - δεξιότητες. Αυτές οι ικανότητες - δεξιότητες που προσφέρονται για ανάπτυξη διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) ικανότητες

αυτοδιαχείρισης, β) κοινωνικές ικανότητες - δεξιότητες και γ) ικανότητες διοίκησης και προώθησης της εργασίας.

Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2008) η ταξινόμηση των δεξιοτήτων ενός Διευθυντή γίνεται σε τρεις ομάδες. Η πρώτη είναι η ικανότητα του συνεργάζεσθαι. Ο Διευθυντής είναι υποχρεωμένος να είναι γνώστης της ψυχολογίας του ατόμου και της σχολικής μονάδας, προκειμένου να προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις και να δημιουργεί εργασιακό περιβάλλον τέτοιο ώστε να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων του σχολείου. Πρέπει, δηλαδή, να διαθέτει ικανότητα διαγνωστική για να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να εκτιμά τις ικανότητες και τα κίνητρα των υφισταμένων του. Οφείλει, ακόμη, να είναι αντικειμενικός και ουδέτερος, να σέβεται και να κατανοεί τις ιδέες των άλλων και να δημιουργεί ανάλογο κλίμα, όπου κάθε δάσκαλος να αισθάνεται ελεύθερος να εκφράσει τις απόψεις του. Η δεύτερη είναι η επαγγελματική ικανότητα. Ο Διευθυντής οφείλει να κάνει καλύτερη εκτίμηση των καθηκόντων, των ευθυνών και των υπηρεσιακών προβλημάτων των υφισταμένων του, να ασκεί καλύτερη εποπτεία στους συνεργάτες του και να έχει την ευχέρεια για τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Η τρίτη ικανότητα είναι η αντιληπτική, η οποία είναι η πιο αναγκαία στην ανώτατη ηγεσία. Ο Διευθυντής δεν πρέπει να ενεργεί μόνο ως εκτελεστικό όργανο αλλά και ως επιτελικός παράγοντας. Χρειάζεται να διαθέτει παρατηρητικότητα και διοικητική φαντασία – ενεργητικότητα ώστε μέσω παρατηρήσεων στο εργασιακό περιβάλλον να είναι ικανός να επισημαίνει τις τυχόν λειτουργικές αδυναμίες και στη συνέχεια να σχεδιάζει – εφαρμόζει σύγχρονες και προσφορότερες μεθόδους και τεχνικές εργασίας.

Ο Fullan (2002) υποστηρίζει ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του έργου του, όπως η αυτογνωσία και η αυξημένη συνείδηση, ο ενθουσιασμός για την εργασία, η αισιοδοξία για το μέλλον του οργανισμού, η αφοσίωση στους στόχους του, η δεκτικότητά του σε κάθε τι νέο και διαφορετικό, η πνευματική και εργασιακή του ανησυχία και το αίσθημα του χιούμορ. Ακόμη, ο αποτελεσματικός ηγέτης δε φοβάται το ρίσκο και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες έχοντας υπόψη και τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν (Πασιαρδής, 2004). Άλλα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει η αποτελεσματική ηγεσία σχετίζονται με τον ανθρώπινο τρόπο σκέψης. Ο αποτελεσματικός ηγέτης δεν αντιμετωπίζει ένα θέμα ή πρόβλημα με πρόχειρο τρόπο, αλλά αναλύει βαθιά τα δεδομένα και τις διαστάσεις της κατάστασης και προσπαθεί να βρει την καταλληλότερη λύση (Mai, 2004). Η αναλυτική και στρατηγική του σκέψη, η υπευθυνότητα και η κατανόηση στα λάθη των άλλων είναι γνωρίσματα που τον

χαρακτηρίζουν (Everard & Morris, 1996). Πρέπει να βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς θεώρησης και αξιολόγησης των πραγμάτων καθώς και αυτοκριτικής, η οποία τον ανατροφοδοτεί και τον βοηθά να παράγει νέες ιδέες και σχέδια όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (Fullan, 2002).

Ο καλός Διευθυντής είναι εκείνος που είναι αποτελεσματικός και δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο που διοικεί, το οποίο μεταδίδει σε όλα τα μέλη που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαιδευτική κοινότητα (Σαΐτης, 2007). Ακόμη, ο ικανός Διευθυντής φροντίζει για τη δημιουργία ενός κλίματος που προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και είναι σε θέση να οργανώνει, να συντονίζει, να χειρίζεται επιδέξια όλες τις καταστάσεις που προκύπτουν σε αυτή, ενώ παράλληλα, δίνει έμφαση στις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, λαμβάνει υπόψη του τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και επιδιώκει να αναπτύξει ένα κλίμα σύμπνοιας στο σχολείο του μέσα από ένα κοινά αποδεκτό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφοράς, τρόπου σκέψης και έκφρασης θέτοντας κοινούς στόχους και επιδιώξεις (Σαΐτης, 2007). Η δημιουργία ενός κλίματος συλλογικότητας και αλληλοστήριξης στον εκπαιδευτικό χώρο είναι σημαντική και σχετίζεται με τη θεμελίωση εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ των μελών που καταφέρνουν να αξιοποιήσουν με θετικό τρόπο τη διαφορετικότητα των στάσεων, των απόψεων και των ιδεών τους (Fullan, 2002). Ο Διευθυντής είναι υποχρεωμένος να είναι γνώστης της ψυχολογίας του ατόμου και των ομάδων, προκειμένου να προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις και να δημιουργεί εργασιακό περιβάλλον τέτοιο ώστε να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων της ομάδας και κατ' επέκταση του οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Για τη δημιουργία του κατάλληλου θετικού κλίματος ο Διευθυντής πρέπει να γνωρίζει σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτη (2012) πώς να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, πώς να ασκεί την κριτική στους υφιστάμενούς του, πώς να αντιμετωπίζει τα παράπονα των μελών της σχολικής κοινότητας και πώς να αντιμετωπίζει τα προσωπικά προβλήματα των υφισταμένων του.

Για να μπορέσει ένας Διευθυντής να ασκήσει σωστά τον ρόλο του και να επιτύχει τους προγραμματισμένους στόχους της σχολικής μονάδας, οφείλει να διαθέτει την ικανότητα κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, την ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και σχέσεων συνεργασίας, την ικανότητα διαχείρισης των συγκρούσεων, την τεχνική ικανότητα, δηλαδή να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι επιτελούν την εργασία τους, την κριτική ικανότητα ώστε να μπορεί να διαμορφώσει μια σφαιρική αντίληψη των καταστάσεων που παρουσιάζονται και των προβλημάτων που αναφύονται (Σαΐτης,

2002). Σύμφωνα με τους Gimbert & Fultz (2009) τα προσόντα που θεωρούνται ως θεμελιώδη για την ανάδειξη ενός Διευθυντή ως αποτελεσματικού ηγέτη είναι η ευφυΐα, καθώς ο υψηλός βαθμός νοημοσύνης αποτελεί θεμελιώδους σημασίας προσόν για την άσκηση επιτυχούς εργασίας, η προσωπικότητα, η εγρήγορση, η πρωτοτυπία, η δημιουργικότητα, η εντιμότητα, η ικανότητα συνεργασίας, η ευγλωττία, η ακεραιότητα χαρακτήρα, η κοινωνικότητα, η διακριτικότητα, η διπλωματία, η αυτοπεποίθηση, η συναισθηματική ισορροπία, τα φυσικά χαρακτηριστικά και η ικανότητα για εποπτεία. Γενικότερα, η ηγετική ικανότητα, η κριτική ικανότητα, η αποφασιστικότητα και η ευαισθησία είναι δεξιότητες που οφείλουν να έχουν ή να αναπτύξουν οι Διευθυντές σχολικών μονάδων. Σ' αυτές προστίθενται η συνεργασία και ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων, η επικοινωνία και η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Όπως τονίζει και ο Σαΐτης (2008), ο τρόπος αντιμετώπισης του ανθρώπινου παράγοντα και ο κατάλληλος χειρισμός όλων των μελών του σχολείου (διδασκτικού, διοικητικού και μαθητικού δυναμικού) για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αξιοποίησής τους αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του Διευθυντή-Ηγέτη.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) προκειμένου να ανταποκριθεί ο Διευθυντής στο έργο του θα πρέπει να διαθέτει τις παρακάτω ηγετικές ικανότητες:

1. Διοικητική εμπειρία και επιστημονική κατάρτιση.
2. Ικανότητα εκτίμησης των προβλημάτων, των αναγκών και των ευθυνών του σχολικού οργανισμού και των υφισταμένων.
3. Ικανότητα αποτελεσματικής εποπτείας.
4. Ικανότητα λήψης ορθολογικών αποφάσεων.
5. Ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας.
6. Ικανότητα διαχείρισης της ψυχολογικής κατάστασης ανθρώπων ή ομάδων.
7. Ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων.
8. Ικανότητα αυτοδιαχείρισης.
9. Αντιληπτική ικανότητα.
10. Ικανότητα σχεδιασμού και εφαρμογής σχεδίων και προγραμμάτων.
11. Ενσυναίσθηση.
12. Παρατηρητικότητα.

Οι Hersey & Blanchard (1993) αναφέρονται σε συγκεκριμένες δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο Διευθυντής ώστε να είναι αποδοτικός στο ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, ο Διευθυντής θα πρέπει:

1. Να αναλύει προβληματικές καταστάσεις, δηλαδή ο Διευθυντής πρέπει να είναι ικανός στο να αναζητεί πληροφορίες και στοιχεία που συνθέτουν ένα πρόβλημα, μια δυσάρεστη και δυσλειτουργική κατάσταση που πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσα στους κόλπους του σχολείου.

2. Να διαθέτει κριτική στάση, δηλαδή ο Διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να εξάγει λογικά συμπεράσματα και να λαμβάνει αποφάσεις που διακρίνονται για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους.

3. Να έχει οργανωτική ικανότητα, η οποία είναι μία βασική δεξιότητα του Διευθυντή. Πρόκειται για την ικανότητα προγραμματισμού και ανάπτυξης χρονοδιαγράμματος εργασιών αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους και τις πηγές που διαθέτει.

4. Να διακρίνεται από αποφασιστικότητα, η οποία είναι η ικανότητα έγκαιρης λήψης αποφάσεων και γρήγορης ενέργειας, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν. Χωρίς αυτή τη δεξιότητα το έργο του Διευθυντή υπολειτουργεί. Χρειάζεται να έχει γρήγορη σκέψη και τις αποφάσεις που λαμβάνει κάθε φορά να τις εφαρμόζει, ανεξάρτητα από όποιες δυσαρέσκειες και κωλυσιεργίες παρουσιαστούν στο δρόμο του, εφόσον ενεργεί για το κοινό συμφέρον της σχολικής του μονάδας.

5. Να αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο, δηλαδή να έχει την ικανότητα να εμπλακεί στη λύση προβλημάτων του προσωπικού, να εκτιμά με καθαρό μυαλό τις καταστάσεις και να καθοδηγεί την ομάδα όταν και όσο χρειάζεται. Ο Διευθυντής μέσα στο σχολικό χώρο οφείλει να καθοδηγεί, να συμβουλεύει, να παροτρύνει και να ακούει τους υφιστάμενους συναδέλφους του. Μόνο μέσα από την συνεργασία θα επιτύχει τους στόχους του για ένα λειτουργικό σχολείο.

6. Να διαθέτει ευαισθησία, καθώς οφείλει να κατανοεί τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τα προσωπικά προβλήματα των μελών της ομάδας, να αναζητά λύσεις στις συγκρούσεις και τις προσωπικές αντιθέσεις που πιθανόν να υπάρχουν, να επιδιώκει την επικοινωνία με άτομα που διαφέρουν στις αντιλήψεις τους. Επίσης, να προσπαθεί για την αποτελεσματική επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας χωρίς να εμμένει αδικαιολόγητα στις δικές του θέσεις και να προσπαθεί να τις επιβάλει. Χρειάζεται, ακόμη, να δείχνει

διακριτικότητα στη μεταβίβαση πληροφοριών (πόσες πληροφορίες και σε ποιους πρέπει να μεταβιβάζεται).

7. Να εργάζεται κάτω από ένταση, δηλαδή να μπορεί να εργάζεται κάτω από ένταση ακόμη και όταν υπάρχουν αντιτιθέμενες απόψεις. Θα πρέπει ο Διευθυντής να στηρίζεται στη δική του σκέψη και κρίση και να στοχεύει στην εφαρμογή όλων όσων θεωρεί αναγκαία και ωφέλιμα να γίνουν, ακόμα κι όταν αυτές οι αποφάσεις εγείρουν αποδοκιμασίες και δυσσέσκεια.

8. Να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά προφορικά, δηλαδή να μπορεί να παρουσιάζει προφορικά τις πληροφορίες και τις ιδέες του με σαφήνεια και λιτότητα. Στόχος του πρέπει να είναι να γίνει όσο το δυνατόν περισσότερο κατανοητός για να έχει γρηγορότερα τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

9. Να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά γραπτά, δηλαδή να μπορεί να παρουσιάζει γραπτά τις ιδέες και τα αιτήματά του με ευκρίνεια και σαφήνεια. Επιπλέον, ο γραπτός του λόγος θα πρέπει να είναι ανάλογος με τις εκάστοτε περιστάσεις, όπως επίσης και με τους παραλήπτες στους οποίους απευθύνεται.

10. Να διαθέτει ένα εύρος ενδιαφερόντων διότι ο σωστός και δραστήριος Διευθυντής οφείλει να ενημερώνεται τακτικά σε διαφορετικά θέματα (εκπαιδευτικά, πολιτιστικά, τρέχοντα, οικονομικά) και να συμμετέχει ενεργά στη συζήτησή τους. Όσο περισσότερο διευρύνει τη σκέψη του τόσο πιο λειτουργικά και αποτελεσματικά θα ασκεί τον ρόλο του στην κοινωνία του σχολείου.

11. Να χαρακτηρίζεται από παρώθηση, η οποία είναι η επιθυμία για επιτυχία, η ικανοποίηση από την επιτυχία, η προσπάθεια αυτοβελτίωσης και η δύναμη της αυτοδιόρθωσης.

12. Να έχει εκπαιδευτικές αξίες, επειδή ο Διευθυντής οφείλει να διαθέτει μία ολοκληρωμένη και κατασταλαγμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία, να έχει «ανοιχτό μυαλό», να είναι δεκτικός σε νέες ιδέες και καινοτομίες και να μη διστάζει ή να χρονοτριβεί στην εφαρμογή τους. Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και αλλαγή. Ο σωστός Διευθυντής θα πρέπει να ακολουθεί αυτήν την πορεία ώστε να εφοδιάσει κατάλληλα το μαθητικό κόσμο για τις αυριανές απαιτήσεις που τον περιμένουν.

Σύμφωνα με την έρευνα του Morgan (1996) ο Διευθυντής-Ηγέτης είναι απαραίτητο να διαθέτει τέτοιες ειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες, όπως προαναφέρθηκαν, ώστε να:

1. Βοηθά τους ανθρώπους σε καθημερινή βάση χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους.
2. Λειτουργεί ως ένα πηγαίο άτομο και όχι ως ελεγκτής καλλιεργώντας τέτοιες σχέσεις ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σε αυτόν, όταν απαιτείται.
3. Δημιουργεί το όραμα του σχολείου.
4. Δημιουργεί τις συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων.
5. Εξασκεί επιτυχώς τις «ικανότητες επιρροής», όπως επίλυση διαφορών και διαπραγματεύσεις.
6. Αναπτύσσει «ομάδες εργασίας», όπως και κάθε συμμετοχική και συναδελφική δραστηριότητα.
7. Αναπτύσσει κάθε είδους συνεργασίες.
8. Αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών.
9. Παραμένει «ανοικτός και ευέλικτος», ενώ ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται.
10. Παρακινεί, εμπνυχώνει, ενεργοποιεί τους συνεργάτες και αποφεύγει να τους αδρανοποιεί.
11. Κάνει προσωπικές επαφές και συνδέει στενά τους συνεργάτες του.
12. Διαδίδει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού.
13. Ηγείται και συμμετέχει με το παράδειγμά του, διαμορφώνει τις κατευθύνσεις, ενώ παραμένει ανοικτός στις απόψεις των άλλων.

3.3. Ο ρόλος του Διευθυντή στην ένταξη και στην παραμονή των εκπαιδευτικών

Οι άνθρωποι και ο τρόπος λειτουργίας τους καθορίζουν τη φυσιογνωμία και το αποτέλεσμα των οργανισμών (Bush & Middlewood, 2005). Όταν ένας εργαζόμενος από έναν οργανισμό εισέρχεται σε έναν καινούριο, εισέρχεται ουσιαστικά σε έναν καινούριο, διαφορετικό κόσμο από αυτόν που μέχρι τώρα γνώριζε, κι ας μην αλλάζει το αντικείμενο της εργασίας του. Για τον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα ο κόσμος αυτός δεν είναι μόνο διαφορετικός, αλλά και εντελώς άγνωστος και ανεξερεύνητος. Ιδιαίτερα σε επαγγέλματα όπως αυτό του εκπαιδευτικού, όπου το αποτέλεσμα της εργασίας εξαρτάται αποκλειστικά από την επαφή με τους ανθρώπους, η συναισθηματική και η παιδαγωγική υποστήριξη του

νεοδιόριστου είναι περισσότερο από απαραίτητη και αναγκαία για την ευόδωση των προσωπικών και οργανωσιακών στόχων. Το αν ένας νέος εκπαιδευτικός τύχει ή όχι αυτών των μορφών στήριξης εξαρτάται, κατά ένα πολύ μεγάλο μέρος, από την προσωπικότητα και τις δεξιότητες του εκάστοτε Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εισέρχεται ο νεοδιοριζόμενος (Hoy & Miskel, 2005).

Ο Διευθυντής είναι το άτομο, το οποίο λόγω θέσης, έχει το καθήκον να παρέχει όλες τις δυνατές ευκαιρίες στους νέους εκπαιδευτικούς μέσα από τις οποίες θα εξελιχθούν σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς και έτσι θα εξασφαλιστεί η παραμονή και η ανάπτυξή τους στο επάγγελμα (Σαΐτης, 2005). Για τους Hoy & Miskel (2005) ο Διευθυντής του σχολείου αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα για τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος και κουλτούρας, τα οποία θα συμβάλλουν στη συνοχή και την απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ για τους Everand & Morris (1996) ο Διευθυντής είναι ο πρώτος άνθρωπος που θα αφουγκραστεί τον νέο εκπαιδευτικό και τα προβλήματά του και θα διαμορφώσει άποψη για αυτόν ως προσωπικότητα και ως επαγγελματία. Ο Διευθυντής του σχολείου διαδραματίζει τον σοβαρότερο ρόλο στον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και, επειδή η «φιλοσοφία εκπαίδευσης» ποικίλει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, η συμβολή του είναι καθοριστική, αφού με τη σωστή καθοδήγησή του θα δώσει τη δυνατότητα στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα «τις παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου» (Σαΐτης, 2005:118). Η συμπεριφορά και η στάση του επηρεάζει τόσο άμεσα όσο και έμμεσα τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της σχολικής μονάδας, το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, καθώς και την αποτελεσματικότητα όλων των ατόμων που αποτελούν τη σχολική κοινότητα (Πασιαρδή & Πασιαρδής, 2000). Όπως επισημαίνεται από διάφορους ερευνητές, η αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι ο σημαντικότερος παράγοντας διασφάλισης της ποιότητας των νέων εκπαιδευτικών, της παραμονής τους στο επάγγελμα και της επιτυχημένης επαγγελματικής τους πορείας (Πασιαρδή & Πασιαρδής, 2000; Σαΐτης, 2005).

Ο Διευθυντής πρέπει να αξιοποιήσει με τον καταλληλότερο τρόπο το δυναμικό του σχολείου γνωρίζοντας την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού (Hallinger, Murphy & Hausman 1992). Οφείλει να καλλιεργήσει ένα κλίμα συναδελφικότητας και εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς, να τους ενημερώσει για τις δράσεις του σχολείου μέσα από τακτικές συνεδριάσεις, να παράσχει ευκαιρίες ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συνεισφέρουν στην οργάνωση και στη διοίκηση του σχολείου και να προωθήσει τη

συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Leach 1994). Αυτό μπορεί να το πετύχει, διαμορφώνοντας ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγώντας και αξιολογώντας το εκπαιδευτικό προσωπικό χωρίς να ασκεί ασφυκτικό έλεγχο. Σε καμιά περίπτωση πάντως δεν πρέπει να δημιουργήσει την εντύπωση ότι μπορεί να δώσει λύσεις σε όλα τα προβλήματα του σχολείου, αλλά αντίθετα, μπορεί να θεωρηθεί ικανός, όταν καταφέρει να οργανώσει και να συντονίσει επιδέξια όλες τις καταστάσεις δίνοντας έμφαση στις ατομικές ικανότητες και τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Bredeson & Johnson, 2000).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ο Διευθυντής θα πρέπει να βρίσκεται σε εγρήγορση παρακολουθώντας τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος ώστε να εξουδετερώσει τυχόν ανασταλτικούς παράγοντες και να ενισχύσει παραπάνω το προσωπικό του σχολείου. Στόχος του, λοιπόν, θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος, μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και ο Διευθυντής θα ενεργοποιείται προς την εφαρμογή των απαραίτητων μέτρων για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής 2004). Εξάλλου, οι θετικές στάσεις που θα αποκτήσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί κατά τα αρχικά βήματα της επαγγελματικής τους καριέρας, οι οποίες εξαρτώνται από την ανάπτυξη μιας θετικής κουλτούρας και ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, θα τους βοηθήσουν να αισθάνονται ενεργά και ισότιμα μέλη της οικογένειας του σχολείου (Wood, 2005).

Μία σημαντική συμβολή στη διαδικασία της υποδοχής και της ένταξης των νέων εκπαιδευτικών είναι από μέρος του Διευθυντή η ανάπτυξη μιας σχολικής συνεργατικής κουλτούρας και ενός σχολικού κλίματος, το οποίο θα επιτρέπει να εργάζεται το σχολείο σαν μια κοινότητα (Saphier, Freedman & Aschheim, 2001). Σύμφωνα με τους Royal & Rossi (1996), τα σχολεία που λειτουργούν σαν σχολικές κοινότητες χαρακτηρίζονται από: 1. ανοικτή επικοινωνία μεταξύ των μελών και της ηγεσίας του σχολείου, 2. ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των μελών του προσωπικού σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, 3. ομαδικές εργασίες, 4. κοινό όραμα όλων των εκπαιδευτικών (παλαιών και νέων) τόσο για το παρόν όσο και για το μέλλον, 5. ανάπτυξη κοινής αίσθησης για τους στόχους του σχολείου, 6. ανάπτυξη κοινών αξιών, 7. ανάπτυξη του σεβασμού και της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού και της ηγεσίας του σχολείου, 8. σεβασμό, εμπιστοσύνη και αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών του προσωπικού. Η ανάπτυξη, συνεπώς, ενός θετικού κοινωνικού και παιδαγωγικού κλίματος, η δημιουργία ενός ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος, η υποστήριξη από όλο το προσωπικό του σχολείου, η ύπαρξη ενός μικρού αριθμού μαθητών ανά σχολική τάξη, η μείωση του φόρτου εργασίας των νέων εκπαιδευτικών και η

αποτελεσματική παιδαγωγική σχολική ηγεσία οδηγούν τους νέους εκπαιδευτικούς να μάθουν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να αποτελέσουν μέρος μιας επαγγελματικής κουλτούρας του σχολείου (Johnson & Kardos, 2002).

Οι Gordon & Maxey (2000) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή και η βοήθεια του Διευθυντή στα προγράμματα ένταξης των νέων εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, προκειμένου να επιτύχουν οι νέοι εκπαιδευτικοί στο ξεκίνημα της καριέρας τους. Το καθήκον του είναι να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο θα καλωσορίζει τους νέους εκπαιδευτικούς και θα τους τροφοδοτεί με τα απαραίτητα μέσα, προκειμένου να μετασχηματισθούν από άπειρους σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς. Αυτή η υποστήριξη ίσως να είναι η σημαντικότερη συνεισφορά του Διευθυντή του σχολείου τόσο για το παρόν όσο και για το μέλλον. Ο Wood (2005) και οι Gordon & Maxey (2000) υποστηρίζουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη από τον Διευθυντή του σχολείου και τους άλλους συναδέλφους για την ομαλή μετάβαση και ένταξη στο επάγγελμα αλλά και για την υποδοχή και ένταξη στη σχολική οικογένεια, καθώς, όπως δείχνουν διάφορα ερευνητικά δεδομένα, η μειωμένη στήριξη από τον Διευθυντή του σχολείου και οι αρνητικές εργασιακές συνθήκες είναι από τους κύριους λόγους της εξόδου τους από το επάγγελμα (Wood, 2005).

Ο Wood (2005) επαινεί τον ρόλο του Διευθυντή στην αρχική ένταξη, υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών. Υποστηρίζεται ότι η συμμετοχή του Διευθυντή και η εργασία του με τους νέους εκπαιδευτικούς είναι ένας σημαντικός παράγοντας που διασφαλίζει την παραμονή των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, ενώ η επιτυχία της επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων εκπαιδευτικών εξαρτάται από το είδος της βοήθειας και της υποστήριξης που θα τους προσφερθεί από τον Διευθυντή του σχολείου τους (Ganser, 2002). Ο Διευθυντής του σχολείου είναι σε θέση να παρέχει συμβουλές στους νέους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Από την εμπειρία που έχει αποκτήσει ο ίδιος τόσα χρόνια ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι σε θέση να τους παροτρύνει να παρατηρήσουν τους άλλους συναδέλφους τους ή τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να δανειστούν στοιχεία και να κάνουν την απαραίτητη αυτο-αξιολόγηση, η οποία θεωρείται κρίσιμης σπουδαιότητας για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Έτσι αναδεικνύεται μια ζωτική διάσταση του πολυδιάστατου ρόλου του σχολικού ηγέτη, αυτή του Μέντορα των νέων εκπαιδευτικών (Bercik, 1994).

Ο Διευθυντής διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός συνεπούς προγράμματος συμβουλευτικής, όπου οι νέοι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν μια σχέση με έναν έμπειρο, παλαιότερο εκπαιδευτικό, ο οποίος

θα είναι σε θέση να έχει πολύ καλή γνώση των αναγκών τους, να είναι άρτια καταρτισμένος στην επικοινωνία, να σέβεται τη διαφορετικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, να τους παρέχει στήριξη, ανατροφοδότηση, να σχεδιάζουν μαθήματα από κοινού ή ακόμη και να διεξάγουν μαζί διδασκαλίες (Brock & Grady, 1998; Hargreaves & Fullan, 2000; David, 2003). Όπως επισημαίνει ο Stuart (2002), ο Διευθυντής χρειάζεται να αλληλεπιδρά με τους νέους εκπαιδευτικούς και τους Μέντορες, προκειμένου να αναπτυχθεί μια υποστηρικτική κοινότητα προς τους νέους εκπαιδευτικούς ώστε να καταστούν επιτυχημένοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Εξάλλου, ένα καλά δομημένο πρόγραμμα ένταξης διευκολύνει τη διάδοση πληροφοριών στους νέους εκπαιδευτικούς τόσο όσον αφορά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και την καθημερινή εργασία τους, βοηθώντας τους να καταστούν περισσότερο επαρκείς ως προς τις ανάγκες του επαγγέλματος τους (Renwick, 2007).

Ο Διευθυντής έχει ευθύνη να μεταδώσει την κουλτούρα του σχολείου στον νέο εκπαιδευτικό, να τον εξοικειώσει με το κλίμα και την ατμόσφαιρα του σχολικού οργανισμού, να τον εγκλιματίσει στις απόψεις, στις αξίες και τις στάσεις των ατόμων που αποτελούν το σχολικό οργανισμό και να τον βοηθήσει στην επίδοσή του (David, 2003). Παράλληλα, όπως αναφέρουν οι Hargreaves & Fullan (2000), ο Διευθυντής μπορεί να εφοδιάσει με έντυπο πληροφοριακό υλικό το σύνολο του εκπαιδευτικού του προσωπικού όπου θα αναγράφονται αναλυτικά οι συνθήκες εργασίας, η εκπαιδευτική νομοθεσία και οι σχολικοί κανονισμοί. Θα τους ενημερώσει για τη φυσιογνωμία του σχολείου, τα χαρακτηριστικά του, τους στόχους που θέτει και τους κανόνες, βάσει των οποίων λειτουργεί, τα διδακτικά και εξωδιδακτικά καθήκοντα που θα αναλάβουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, ούτως ώστε να συνδράμουν και οι ίδιοι στην αποστολή της σχολικής μονάδας.

Όπως υποστηρίζει η Ανθοπούλου (1999), σημαντική είναι και η ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη που θα δώσει ο Διευθυντής στον νέο εκπαιδευτικό. Ο Διευθυντής οφείλει να καταστήσει σαφές στον νέο εκπαιδευτικό ότι υπάρχει κάποιος με ισχύ που είναι διατεθειμένος να ακούσει τον υποκειμενικό του λόγο, να τονώσει το ηθικό του, να υποστηρίξει τα σχέδια του, να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του και να του δώσει την δυνατότητα να αντιληφθεί ότι κάθε νέος συνάδελφος είναι αξιοπρόσεκτη προσωπικότητα. Φροντίδα του είναι η επιστημονική και παιδαγωγική στήριξη του νέου εκπαιδευτικού ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στο επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο και για αυτό το λόγο ο Διευθυντής πρέπει να σταθεί ως σωστός Μέντορας. Μέχρι και η αξιολόγηση που ασκεί ο Διευθυντής είναι σημαντική διότι μέσα από την ανατροφοδότηση ο εκπαιδευτικός μαθαίνει για τις αδυναμίες του, τις ανεπάρκειές του, τις ελλείψεις του ώστε να

τις βελτιώσει και ενημερώνεται για τα δυνατά του σημεία, τα οποία μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω.

Ο Διευθυντής του σχολείου οφείλει σε καθημερινή βάση να υποστηρίζει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού μέσω της ενθάρρυνσης, της καθοδήγησης και της εξασφάλισης ενός εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο τους επιτρέπει να ξεπεράσουν τον ίδιο τους τον εαυτό. Με αυτή την πρακτική, όπως υποστηρίζει ο Σαΐτης (2008), ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και κατά προέκταση αυξάνει τις πιθανότητες να φθάσουν σε εξαιρετική επίδοση, η οποία είναι και η απώτερη επιδίωξη του επαγγελματικού βίου του συνόλου των εκπαιδευτικών.

3.4. Ο Διευθυντής και οι βασικές πρακτικές του για την υποστήριξη της ένταξης των νέων εκπαιδευτικών

Στο παρελθόν, οι συζητήσεις ένταξης των νέων εκπαιδευτικών δε συμπεριλάμβαναν τον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι ερευνητές, κατά κύριο λόγο, περιόριζαν τις αναφορές τους για τη συμβολή των Διευθυντών μόνο στο τυπικό μέρος των προγραμμάτων ένταξης και στον προγραμματισμό του πρώτου έτους (Gimbert & Fultz, 2009). Όμως, ο Διευθυντής έχει την ευθύνη για τη δημιουργία όλων αυτών των συνθηκών που συμβάλλουν στην ομαλή και επιτυχή ένταξη των νεοδιοριστών καθώς και την ευθύνη της αξιολόγησής τους και αποτελεί το πρόσωπο-κλειδί που έχει τη συνολική ευθύνη της ηγεσίας του σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Όπως αναφέρεται στον Καμπουρίδη (2002:154), το στοιχείο που διακρίνει έναν «Προϊστάμενο» από έναν «Ηγέτη» είναι η ικανότητα που διαθέτει ο Ηγέτης να ασκεί επιρροή στην ομάδα του και να επιτυγχάνει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ο Διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας στα σχολεία του 21ου αιώνα, θα πρέπει να συνδυάζει τον προσανατολισμό στο «έργο» αλλά και προς τους «ανθρώπους» της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:213).

Οι Hoy & Miskel (2005) υποστηρίζουν ότι ο Διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή του προσωπικού και των μαθητών για την επίτευξη ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων. Σε ένα τέτοιο θετικό, ζεστό και άνετο σχολικό κλίμα ο νέος εκπαιδευτικός θεωρείται αξιοπρόσεκτη προσωπικότητα, του οποίου η ομαλή ενσωμάτωση αφορά όλους, ακριβώς επειδή το σχολείο έχει να κερδίσει από αυτή την

υπόθεση (Πασιαρδή, 2004). Ο Διευθυντής, επομένως, της σχολικής μονάδας συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία ενσωμάτωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, αφού ο παιδαγωγικός του ρόλος είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Cherian & Daniel, 2008). Σημαντική διάσταση, εξάλλου, του ρόλου του Διευθυντή στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί η οργάνωση της υποδοχής και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα (Everard & Morris, 1996). Σύμφωνα με τους τελευταίους ερευνητές, ο νέος εκπαιδευτικός μπορεί να μη γνωρίζει τους κανονισμούς ή την πολιτική της σχολικής μονάδας, όπως και τους ανθρώπους που εργάζονται και φοιτούν σε αυτή, και συνεπώς, η διαδικασία υποδοχής παρέχει τις απαιτούμενες πληροφορίες, διευκρινίζει ερωτήματα και προάγει τη γνωριμία του με το ανθρώπινο δυναμικό.

Στη διαδικασία υποδοχής και ένταξης προΐσταται ο Διευθυντής, ο οποίος επηρεάζει με τη στάση του και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Ανθοπούλου, 1999; Gimbert & Fultz, 2009). Οι Brock & Grady (1998) δίνουν έμφαση στη δυνατότητα αλλά και την ισχύ που έχει ο εκάστοτε Διευθυντής του σχολείου, προκειμένου να δημιουργήσει έναν χώρο εργασίας ευχάριστο για τους νέους εκπαιδευτικούς, να επαινεί και να ασκεί κριτική στη διδασκαλία, να προσφέρει τα απαραίτητα μέσα διδασκαλίας τα οποία θα διευκολύνουν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Επίσης, ο Διευθυντής στηρίζει τον νέο εκπαιδευτικό μεταδίδοντάς του την κουλτούρα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Η κατανόηση της κουλτούρας και η προσαρμογή σε αυτή αποτελεί επιτακτική ανάγκη κάθε εκπαιδευτικού, διότι αν ο νεοδιόριστος αισθανθεί αποδεκτός από το πρωταρχικό πρόσωπο του σχολείου, θα πάρει δύναμη να αντεπεξέλθει καλύτερα σε όλες τις δύσκολες καταστάσεις που θα κληθεί να αντιμετωπίσει (Ανθοπούλου, 1999; Gimbert & Fultz, 2009). Είτε οι νέοι εκπαιδευτικοί έρχονται από ένα άλλο επάγγελμα είτε από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα νεοδιόριστων, έχουν ανάγκη για στήριξη και αίσθηση του ανήκειν. Η ύπαρξη μιας κοινότητας μάθησης που εκτιμά τις ιδέες και τις εμπειρίες όλων των μελών της, θα στηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς στα πρώτα τους βήματα (Watkins, 2005).

Ο Wood (2005) θεωρεί πως οι νέοι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο από το πλαίσιο και την υποστήριξη στις αρχικές τοποθετήσεις τους σε σχολεία παρά από τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών. Αν οι νεοδιόριστοι αισθανθούν αποδεκτοί από το πρωταρχικό πρόσωπο του σχολείου, αυτό θα τους δώσει τη δύναμη να αντεπεξέλθουν καλύτερα σε όλες τις δύσκολες καταστάσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν (Ανθοπούλου, 1999; Gimbert & Fultz, 2009). Παρόλο που η σχολική κουλτούρα ευνοεί περισσότερο τους παλιότερους εκπαιδευτικούς σε διάφορα θέματα (όπως στην επιλογή

τάξεων και αναθέσεων, στη διαχείριση του εξοπλισμού και του διδακτικού υλικού των σχολείων), θεωρούν πως ο Διευθυντής μπορεί να δώσει λύσεις εξισορροπώντας τις αντιθέσεις. Αυτό επιτυγχάνεται με το να παρέχει πληροφορίες, προκειμένου να ενημερώσει τους νέους εκπαιδευτικούς, να τους προσανατολίσει στο σχολικό περιβάλλον, να ακούσει τις έγνοιες, τις απορίες, τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, να τονώσει το ηθικό τους, να υποστηρίξει τα σχέδιά τους, να επιλύσει τα προβλήματα που προκύπτουν, να καταναείμει τα εξωδιδακτικά καθήκοντα σύμφωνα με το ταλέντο και τα ενδιαφέροντα του προσωπικού του σχολείου τους, να θέτει υψηλές προσδοκίες, να εκχωρεί αρμοδιότητες και να ακολουθεί πολιτική ανοιχτών θυρών συνυπολογίζοντας τις απόψεις του προσωπικού του, να μεταφέρει τη διδασκαλία στο επίκεντρο των συζητήσεων μέσα στο σχολείο ώστε να παράσχει ευκαιρίες για διαρκή ενδοσχολική επιμόρφωση και να επιδοκιμάζει δημόσια την όποια πρόοδο σε θέματα που ανταποκρίνονται στις ρεαλιστικές προσδοκίες του σχολείου (Κατσουλάκης, 1999).

Ο Διευθυντής είναι εκείνος που θα υποδεχθεί τον νέο εκπαιδευτικό και θα βοηθήσει την ένταξή του σε μια ομάδα άλλων συναδέλφων (Ανθοπούλου, 1999). Προκαλεί τη μεγαλύτερη επίπτωση στους νέους εκπαιδευτικούς, κυρίως, επειδή είναι ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής (Rosenholtz, 1989; Σαΐτης, 2008). Ο Wood (2005) υπογραμμίζει ότι οι Διευθυντές έχουν πέντε βασικούς ηγετικούς ρόλους στην ένταξη: (1) δημιουργός κουλτούρας, (2) εκπαιδευτικός ηγέτης, (3) βοηθός της Μεντορικής σχέσης, (4) στρατολόγος νέων δασκάλων και (5) συνήγορος για τους νέους δασκάλους.

Οι Gimbert & Fultz (2009) αναφέρουν ότι τέσσερα θέματα σχετίζονται με συγκεκριμένες δράσεις Διευθυντών, οι οποίες επηρεάζουν θετικά την ένταξη και παραμονή των νεοδιόριστων: τις σχέσεις, τις προσδοκίες, τις αντιλήψεις και την επαγγελματική ανάπτυξη. Όσον αφορά στις σχέσεις, ο Διευθυντής οφείλει να είναι ενεργά παρών και διαθέσιμος να βοηθήσει στις όποιες ανάγκες ή ανησυχίες των νεοδιόριστων. Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, οφείλουν να ενθαρρύνονται στην υποβολή ερωτημάτων θεωρώντας τις επιπλέον ερωτήσεις όχι ως σημάδι αδυναμίας αλλά ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης (Kardos et al., 2001). Υποστήριξη μπορεί να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς άμεσα με επισκέψεις και παρατήρηση στην τάξη, με επίσημα και ανεπίσημα σχόλια και ανατροφοδότηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Angelle, 2006). Αν οι νεοδιόριστοι κατανοήσουν το σχολικό περιβάλλον, τότε θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τη δυναμική του, να ενσωματωθούν και να λειτουργήσουν ως μέλη του (Wood, 2005).

Όσον αφορά στις *προσδοκίες*, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η πληροφόρηση και οι σαφείς οδηγίες εκ μέρους του Διευθυντή. Αν και η αποσαφήνιση των καθηκόντων και των ευθυνών γίνεται και μέσω επίσημων από την πολιτεία διευκρινήσεων, η συνομιλία με τον Διευθυντή οφείλει να είναι σαφής και περιεκτική για να αποφεύγονται παρανοήσεις. Διευθυντές σχολικών μονάδων είναι υπόλογοι για την παροχή πληροφοριών στους νέους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στη διαχείριση της τάξης, την πειθαρχία των μαθητών, την τεκμηρίωση της προόδου των μαθητών, την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών ή των μεθόδων διδασκαλίας. Όταν οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν μια σαφή κατανόηση του τι αναμένεται από αυτούς και εργάζονται σε ένα περιβάλλον που επαναλαμβάνει διαρκώς αυτές τις προσδοκίες, είναι πιθανόν να αυξήσουν την αφοσίωσή τους στα καθήκοντά τους καθώς και την αποτελεσματικότητά τους (Angelle, 2006). Αν, όμως, οι νεοδιόριστοι δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως τους ρόλους και τις ευθύνες που τους έχουν ανατεθεί και αναμένεται από αυτούς να τους εκπληρώσουν, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της απογοήτευσης, η απογοήτευση σε δυσaréσκεια και επαγγελματική εξουθένωση (Angelle, 2006).

Όσον αφορά στις *αντιλήψεις* που έχουν διαμορφώσει τόσο οι Διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί, στη βιβλιογραφία τονίζεται ότι οι Διευθυντές οφείλουν να έχουν ρεαλιστικές απαιτήσεις ως προς τις επιδόσεις των νέων εκπαιδευτικών και να τους παρέχουν όλες τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για μια επιτυχή διδασκαλία στην τάξη, την οποία οφείλουν ανυπερθέτως να αναγνωρίζουν όταν λαμβάνει χώρα. Η θετική στάση και προδιάθεση των Διευθυντών είναι βασική παράμετρος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι νέοι οφείλουν να αμβλύνουν προκαταλήψεις ή στερεότυπα προς την ηγεσία, τα οποία αποκτήθηκαν μέσω προηγούμενων εμπειριών και να δώσουν στον κάθε Διευθυντή την ευκαιρία να παράσχει ένα θετικό περιβάλλον, ευνοϊκό για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Angelle, 2006).

Όσον αφορά, τέλος, στην *επαγγελματική ανάπτυξη*, είναι σημαντική η στάση του Διευθυντή απέναντι στην καθοδήγηση και τη δεξιότητά του για επιλογή κατάλληλων και έμπειρων συμβούλων (αντιστοίχιση νέων - παλαιών) (Johnson & Kardos, 2005). Ο ρόλος του συμβούλου μπορεί να λάβει πολλές διαφορετικές μορφές ανάλογα με τις αντιλήψεις του Διευθυντή για το τι σημαίνει ορθή καθοδήγηση. Για κάποιους Διευθυντές το mentoring μπορεί να σημαίνει αντιμετώπιση των θεμάτων της καθημερινότητας από τους εκπαιδευτικούς, ενώ για κάποιους άλλους διαρκή ανανέωση και εξάσκηση. Ο Watkins (2005) σημειώνει πως ο Διευθυντής: α) οφείλει να παρέχει στον Μέντορα τη δυνατότητα πρόσβασης

στην τάξη του προστατευόμενου του και την αντίστοιχη πρόσβαση του προστατευόμενου στην τάξη του εκπαιδευτή, β) οφείλει να εξασφαλίζει αντικαταστάτες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα αναλαμβάνουν την ευθύνη των τάξεων, όταν ο Μέντορας ή ο προστατευόμενος επισκέπτονται άλλες τάξεις, γ) οφείλει να αναπτύξει ειδικά χρονοδιαγράμματα, τα οποία να παρέχουν και στον Μέντορα και στον νέο εκπαιδευτικό επαρκή χρόνο για συνεργασία. Οι Fullan & Hargreaves (1996) σημειώνουν πως ένα τέτοιο πρόγραμμα ένταξης θα συμβάλλει στην επαγγελματική καθοδήγηση και ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου και του Διευθυντή, πέρα από τα στενά όρια της τάξης, από την αρχή ως το τέλος της καριέρας τους. Ως εκ τούτου θεωρούν σωστό κάθε Διευθυντή να έχει υπόψη του και να προωθεί τα τρία προαναφερθέντα σημεία.

Προκειμένου αυτή η υποστήριξη να είναι όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη και να συμβάλλει όσο πιο αποτελεσματικά στην επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και κοινωνικοποίηση των νέων εκπαιδευτικών, υπάρχουν εφτά δραστηριότητες που μπορούν να αναλάβουν οι Διευθυντές των σχολείων σύμφωνα με τον Hope (1999:54-56):

1. Ανεπίσημες επισκέψεις στις τάξεις των νέων εκπαιδευτικών και παροχή αυθόρμητης και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης.
2. Ανάπτυξη και εφαρμογή μεθόδων μέσα από τις οποίες οι νέοι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να εργάζονται και να έρχονται σε επαφή με τους συναδέλφους τους.
3. Να μην αναλαμβάνουν ποτέ οι νέοι εκπαιδευτικοί τις δυσκολότερες τάξεις ή τις τάξεις με το μεγαλύτερο φόρτο εργασίας.
4. Συναντήσεις και συζητήσεις με τους νέους εκπαιδευτικούς αναφορικά με ζητήματα που αφορούν στη διεξαγωγή της διδασκαλίας μέχρι οι νέοι εκπαιδευτικοί να αισθανθούν άνετα και να είναι σε θέση να εισέρχονται στις τάξεις τους με περισσότερη αυτοπεποίθηση.
5. Σύντομες συζητήσεις στους διαδρόμους του σχολείου, ως ένδειξη υποστήριξης και ενδιαφέροντος προς τους νέους εκπαιδευτικούς.
6. Ανακούφιση του φόβου της αξιολόγησης των νέων εκπαιδευτικών συζητώντας και διασαφηνίζοντας τους στόχους της όλης διαδικασίας ως μια ευκαιρία για την επαγγελματική τους βελτίωση και ανάπτυξη.
7. Αναγνώριση της εργασίας και παροχή της απαραίτητης ανατροφοδότησης.

Κάνοντας μια ανασκόπηση των όσων έχουν ήδη ειπωθεί, οι βασικές κατευθύνσεις μέσω των οποίων ο Διευθυντής μπορεί να υποστηρίξει την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών είναι οι παρακάτω (Carver, 2003):

1. Τοποθέτηση των νέων εκπαιδευτικών και παροχή πληροφοριών για περιβάλλον εργασίας

- Καλωσόρισμα στο νέο εργασιακό χώρο και διευκόλυνση της ένταξης νέων εκπαιδευτικών.
- Προσανατολισμός στο περιβάλλον εργασίας και εξοικείωση με τον τρόπο που το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί.
- Πληροφόρηση για παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα (όπως διαχείριση τάξης, μακροπρόθεσμος προγραμματισμός μαθημάτων, αξιολόγηση μαθητών, μέθοδοι διδασκαλίας).
- Στόχευση των δράσεων των Διευθυντών στις ιδιαίτερες ανάγκες των νεοδιόριστων.
- Τοποθέτηση νεοδιόριστων σε τμήματα που ενισχύουν την επαγγελματική κοινωνικοποίηση και βελτιστοποιούν την επαγγελματική εξέλιξη.
- Ανάθεση γνωστικών αντικειμένων διδασκαλίας αντίστοιχων της εξειδίκευσής τους.
- Ανάθεση ελάχιστων εξωδιδακτικών καθηκόντων για την προστασία του χρόνου των νεοδιόριστων και την καλύτερη προετοιμασία των διδακτικών καθηκόντων τους.
- Παρουσίαση των διαθέσιμων σχολικών πόρων, των πολιτικών επένδυσης και χρήσης τους και παροχή των πόρων αυτών στους νεοδιόριστους (όπως υλικοτεχνική υποδομή ή δυνατότητα πραγματοποίησης εκπαιδευτικών επισκέψεων που υποστηρίζουν τη διαδικασία μάθησης).

2. Διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος

- Σαφείς οδηγίες και προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς (αποσαφήνιση καθηκόντων, ευθυνών και δικαιωμάτων).
- Προστασία των νέων εκπαιδευτικών από τον ανταγωνισμό του επαγγέλματος και την έξωθεν κριτική.
- Διατήρηση ενός πειθαρχημένου και ομαλού σχολικού περιβάλλοντος ώστε να μπορούν οι νέοι να επικεντρωθούν στη διδασκαλία.
- Προώθηση της συλλογικότητας και της αίσθησης του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον και στη σχολική κουλτούρα.

- Καλλιέργεια μιας «κοινότητας μάθησης», μέσω της οποίας οι νεοδιόριστοι υιοθετούν στρατηγικές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών.
- Ορισμός σχέσης Μέντορα – νέου εκπαιδευτικού.

3. Ανάπτυξη σχέσης Διευθυντή – εκπαιδευτικών

- Διατήρηση τακτικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους νέους εκπαιδευτικούς.
- Αναγνώριση και αποδοχή των νέων εκπαιδευτικών και επιβράβευση των επιδόσεών τους.
- Εφαρμογή της πολιτικής των «ανοιχτών θυρών».
- Καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης.
- Υποστήριξη και παροχή συμβουλών αφήνοντας περιθώριο για προσωπικές επιλογές και αυτονομία.
- Καλλιέργεια ομότιμης σχέσης μεταξύ νέων και παλαιών.
- Ρεαλιστικές προσδοκίες από τους νέους και μη έμπειρους εκπαιδευτικούς.

4. Προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης

- Διευκόλυνση της αξιοποίησης των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης από τους νέους εκπαιδευτικούς.
- Υποστήριξη της συμμετοχής των νεοδιόριστων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Παροχή ευκαιριών και κινήτρων για όλους τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν από κοινού.
- Παροχή ευκαιριών στους νεοδιόριστους για συνεύρεση και συνεργασία.
- Διευκόλυνση της διδασκαλίας των νέων εκπαιδευτικών με παροχή πληροφοριών και υποστήριξη για στρατηγικές διδασκαλίας.
- Εντοπισμός και εξηγήσεις για τις «δυνατότητες» και «αδυναμίες» του νέου εκπαιδευτικού.
- Επίσκεψη των Διευθυντών στις τάξεις των νέων και ανατροφοδότησή τους.
- Ειλικρινή σχόλια και εποικοδομητική κριτική προς τους νέους εκπαιδευτικούς.
- Συμμετοχή σε συνεχή επαγγελματικό διάλογο με τους νέους εκπαιδευτικούς.

5. Καλλιέργεια ενός υποστηρικτικού πλαισίου στο σχολείο

- Δημιουργία ενός φιλόξενου και υποστηρικτικού περιβάλλοντος εργασίας, το οποίο αξιώνει κριτική έρευνα, προβληματισμό και ανάληψη πρωτοβουλιών.

- Καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος και συναδελφικής κουλτούρας.
- Παροχή πληροφοριών στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών.
- Σαφείς και υψηλές προσδοκίες για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.
- Ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαιότητας και ανάληψη πρωτοβουλιών, στις οποίες η ευθύνη διαμοιράζεται.
- Κοινοί στόχοι και οράματα.
- Χρησιμοποίηση συνεργατικών μοντέλων.

6. Επίσημη και ανεπίσημη Αξιολόγηση

- Εξήγηση των προσδοκιών και των διαδικασιών αξιολόγησης προς τους νέους εκπαιδευτικούς.
- Χρησιμοποίηση ξεκάθαρων κριτηρίων για την αξιολόγηση, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιούνται ανά πάσα στιγμή και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για την αυτοαξιολόγηση τους.
- Θετική, αλλά έντιμη και αντικειμενική ανατροφοδότηση των νέων εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους και το γεγονός ότι είναι καινούριοι στο επάγγελμα.
- Βοήθεια προς τους νέους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους τόσο για την προσωπική όσο και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Συντονισμός διαφόρων δραστηριοτήτων, αξιολόγηση μέσα από τα προγράμματα συμβουλευτικής.
- Προγραμματισμένες επισκέψεις του Διευθυντή στις τάξεις των νέων εκπαιδευτικών και παροχή αυθόρμητης και ανεπίσημης ανατροφοδότησης σχετικά με τα καλά ή λιγότερο καλά σημεία της διδασκαλίας τους.

Ως συνέπεια των παραπάνω, οι νέοι εκπαιδευτικοί μέσα στον χώρο του σχολείου κοινωνικοποιούνται και στηρίζονται επαγγελματικά, καθώς δεν βρίσκουν μόνο τις πρακτικές και τις πληροφορίες που χρειάζονται αλλά και την ψυχολογική ενίσχυση σε κρίσιμες περιόδους (Κατσουλάκης, 1999). Αν και εκπαιδευτικοί με εμπειρία και κύρος μπορούν να αποτελέσουν καθοδηγητικά πρότυπα και μέτρο σύγκρισης της διδακτικής τους επάρκειας με τους νέους εκπαιδευτικούς, ο Διευθυντής διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο (Κατσουλάκης,

1999). Η προσωπική-ψυχολογική υποστήριξη (συναισθηματικό ενδιαφέρον, συμπάθεια, αγάπη και επιδοκιμασία) που συνήθως παίρνει τη μορφή της επιβεβαίωσης από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Jarzabkowski, 2003), βοηθά τους νέους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν το σοκ της διδακτικής πράξης και τη σωματική κούραση, να διαχειριστούν το άγχος, τις στεναχώριες, τη μοναξιά, τη διάψευση, τη σύγκρουση ανάμεσα στην προσωπική ζωή και τις επαγγελματικές απαιτήσεις και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, αίσθηση αποτελεσματικότητας και επάρκειας και θετική αυτοεκτίμηση (Gold, 1996).

Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη να μάθουν και να κατανοήσουν από πολύ νωρίς τι προσδοκά ο Διευθυντής από αυτούς αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης τους, την πειθαρχία των μαθητών τους, τις εκθέσεις αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών και την εφαρμογή ή όχι του επίσημου εθνικού αναλυτικού προγράμματος, καθώς επίσης και τις μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο σχολείο (Brock & Grady, 1998). Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη των νέων εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή του σχολείου τους. Ο Διευθυντής είναι ο πρώτος που θα διαμορφώσει άποψη και θα δημιουργήσει τις πρώτες προσδοκίες για τις δυνατότητες και τον χαρακτήρα του νέου εκπαιδευτικού (Everard-Morris, 1996). Είναι το πρόσωπο που σε μια πρώτη επαφή θα ακούσει και θα κατανοήσει τα προβλήματα και τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών και θα είναι το κύριο πρόσωπο που θα διασφαλίσει στον νέο εκπαιδευτικό ότι θα είναι πάντοτε στο πλάι του.

Γενικότερα, οι έρευνες αναφορικά με την υποδοχή και την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών εντοπίζουν ότι οι σχολικοί ηγέτες χρειάζεται να προσφέρουν ευκαιρίες στους νέους εκπαιδευτικούς μέσα από τις οποίες θα εξελιχθούν επαγγελματικά και προσωπικά, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η παραμονή τους στο επάγγελμα (Ingersoll, 2001; Ladd, 2011; Johnson, Kraft & Papay, 2012). Οι Διευθυντές μπορούν να δώσουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ποιότητα της συμβουλευτικής προς τους νέους εκπαιδευτικούς διασφαλίζοντας και παρέχοντας τον απαραίτητο χρόνο τόσο στους νέους εκπαιδευτικούς όσο και στους Μέντορές τους, προκειμένου να συναντηθούν και να παρατηρήσουν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας από άλλους παλαιότερους εκπαιδευτικούς (Feiman-Nemser, 2001). Επιπλέον, οι Διευθυντές των σχολείων πρέπει να παρέχουν στους νέους εκπαιδευτικούς σχολικές μαθησιακές ευκαιρίες ώστε να μάθουν περισσότερα και ευκολότερα (Kardos et al., 2001). Οι Διευθυντές, παράλληλα, πρέπει να προωθούν τη διαβίωση μάθησης ώστε οι νέοι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν και να εφαρμόσουν τις παιδαγωγικές τους γνώσεις μέσω της παρατήρησης διδασκαλιών, συναντήσεων και συμβουλευτικής.

Εξάλλου, όπως επισημαίνει και ο Wong (2002), οι Διευθυντές που εφαρμόζουν στα σχολεία τους αποτελεσματικά προγράμματα ένταξης, «διατηρούν» περισσότερο τους νέους εκπαιδευτικούς στο επάγγελμα και συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξή τους που έχει ως επακόλουθο τη δημιουργία και λειτουργία αποτελεσματικότερων σχολείων.

3.5. Ο ρόλος του Διευθυντή στην Επαγγελματική Καθοδήγηση των εκπαιδευτικών

Η καταβολή του όρου Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching) βρίσκεται στην ψυχολογία, στη διοίκηση, στην εκπαίδευση, στην προσωπική ανάπτυξη και στη φιλοσοφία. Παρόλο που δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τον συγκεκριμένο όρο, μπορεί να περιγραφεί ως μία συνεργατική, δομημένη και συνεχή διαδικασία μεταξύ δύο ή και περισσότερων εκπαιδευομένων, με απώτερο σκοπό να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι να ενσωματώσουν τις νέες γνώσεις και τις δεξιότητες. Η εκπαίδευση γίνεται από ειδικούς και πεπειραμένους ανθρώπους στο αντικείμενό τους που ονομάζονται Καθοδηγητές (Coaches) και η εξάσκηση γίνεται σε καθημερινή βάση έχοντας μια συνεχή ροή (Clutterbuck, 2010). Σύμφωνα με τον Crane (2002), η εκπαίδευση εστιάζεται στην επίτευξη συγκεκριμένων ατομικών ή επαγγελματικών στόχων και όχι γενικότερων σκοπών, όπως είναι για παράδειγμα η συνολική ανάπτυξη του ατόμου.

Ο Crane (2002:208), ακόμη, υποστηρίζει ότι η Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching) είναι «μια κρίσιμη μάζα στελεχών που χτίζουν σχέσεις μέσα στις οποίες λαμβάνουν χώρα συζητήσεις, κρίσιμες για τη διαρκή βελτίωση των επιδόσεων του οργανισμού ανεξάρτητα από τις σχέσεις αναφοράς. Σφυρηλατούν σχέσεις με το να ψάχνουν ενεργά και με τόλμη ευκαιρίες και να διεξάγουν ειλικρινείς συζητήσεις με αλληλοσεβασμό. Κατ' ουσίαν έχουν μάθει να εκτιμούν και να αξιοποιούν την ανατροφοδότηση από όπου και αν προέρχεται ως το κλειδί για την οικοδόμηση εκείνων των σχέσεων εμπιστοσύνης που χρειάζονται για να μεταμορφωθούν οι επιδόσεις από καλές σε εξαιρετικές». Επιπλέον, η Διεθνής Ομοσπονδία Coaching (International Coach Federation – ICF) αναφέρει ότι η Επαγγελματική Καθοδήγηση είναι «η συνεργασία σε μία προκλητική και δημιουργική διαδικασία σκέψης που εμπνέει τη μεγιστοποίηση των προσωπικών και επαγγελματικών δυνατοτήτων και αντλεί καταγωγή από πολλές επιστήμες, τη φιλοσοφία, την κοινωνιολογία,

την ανθρωπολογία, τη φυσική αγωγή, τον αθλητισμό, την επικοινωνία και τον χώρο των φυσικών επιστημών» (Threeboom, Beersma & Van Vianen, 2014).

Είναι γεγονός ότι για να προχωρήσει ένας άνθρωπος μπροστά στο επάγγελμά του αλλά και στη ζωή του γενικότερα, χρειάζεται την κατάλληλη καλλιέργεια και ενθάρρυνση ώστε να αποκτήσει αυτογνωσία, μεγαλύτερη στόχευση, καλύτερη επίγνωση των επιλογών του και το κατάλληλο έναυσμα για δράση (Νικολάου, 2014). Αναφορικά με το περιεχόμενο και τη δομή της καθοδήγησης, η διαδικασία εστιάζεται σε επαγγελματικό διάλογο μεταξύ του Καθοδηγητή και των εκπαιδευομένων. Ο Καθοδηγητής (Coach) είναι ειδικά εκπαιδευμένος, προκειμένου να ωφελήσει τους εκπαιδευόμενους με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτύξουν συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες, να αναβαθμίσουν την ποιότητα του έργου που επιτελούν και να αυξήσουν την ποικιλία των επαγγελματικών τους τεχνικών (Clutterbuck, 2010).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η έννοια της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) αποκτά ακόμα περισσότερη σημασία διότι πρόκειται για έναν τομέα βαρυσήμαντο για την κοινωνία (Killion, 2009). Στον συγκεκριμένο χώρο, ο όρος Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching) αναφέρεται σε μια προσανατολισμένη πρωτοβουλία που προωθεί την προσωπική και ομαδική μάθηση, καθώς και την επίλυση προβλημάτων δίνοντας έμφαση στην οικοδόμηση της οργανωτικής ικανότητας (Reiss, 2007). Οι Καθοδηγητές έχουν υψηλά επίπεδα γνώσης σε συγκεκριμένους τομείς δεξιοτήτων και επικεντρώνονται στη μάθηση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων τους ενθαρρύνοντας, κατευθύνοντας και ανατροφοδοτώντας τους (Murphy, Mahoney, Chun-Ying, Mendoza-Diaz & Xiaobing, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η λήψη των αποφάσεων μεταφέρεται από την «εξωτερική αυθεντία» (δηλαδή τον εκπαιδευτή) στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μέσω του εσωτερικού του ελέγχου και της ανάπτυξης της αυτογνωσίας, καθίσταται υπεύθυνος για την ίδια του την εξέλιξη. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός κατανοεί ότι ο ίδιος είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ότι ο ρόλος του δεν περιορίζεται στην απλή μεταβίβαση γνώσεων στους μαθητές του (Harrison & Killion, 2006).

Ο ρόλος του Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) είναι πολύπλευρος και συνίσταται αφενός στην υποστήριξη του εκπαιδευόμενου στη διαδρομή του και αφετέρου στη διευκόλυνση της σκέψης του σε ζητήματα που αφορούν είτε τον χώρο εργασίας του είτε την καθημερινή του ζωή (Νικολάου, 2014). Ο Καθοδηγητής (Coach) οργανώνει και αναλύει τα δεδομένα και τις συνθήκες της σχολικής μονάδας και βοηθάει τον εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί σε αυτή. Σύμφωνα με τον Killion (2009), ο Επαγγελματίας Καθοδηγητής

(Coach) λειτουργεί ως ειδικός εκπαιδευτικός και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς βοηθώντας τους με το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας. Ακόμη, τους βοηθά να χρησιμοποιούν σωστά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, να θέτουν συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς, να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους και να θέτουν στόχους βελτίωσης.

Συνοπτικά, ο Επαγγελματίας Καθοδηγητής (Coach): (1) διευκολύνει την ομαδικότητα, τις συζητήσεις και τις ανταλλαγές απόψεων τόσο μεταξύ του ίδιου και των εκπαιδευτικών, όσο και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, (2) εντοπίζει τα δυνατά σημεία των εκπαιδευτικών, συνεργάζεται και συζητά κοινά θέματα ενδιαφέροντος και προσπαθεί να εκμαιεύσει ιδέες και προβληματισμούς, (3) συμβάλλει στην εφαρμογή καινοτόμων ιδεών και πρακτικών που στηρίζονται στην έρευνα και βοηθούν τους μαθητές να μάθουν περισσότερα και αποτελεσματικότερα, (4) αποτελεί μια κινητήριος δύναμη για την αλλαγή και τη βελτίωση των γεγονότων στα σχολεία στηρίζοντας επιβεβλημένες μεταρρυθμίσεις, (5) προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών οργανώνοντας επιμορφωτικές δράσεις με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και (6) ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα και συντονίζει την οργάνωση κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών τόσο εντός της σχολικής μονάδας όσο και σε συνεργασία με άλλα σχολεία (Harrison & Killion, 2006; Knight, 2007; Killion, 2009).

Ο Επαγγελματίας Καθοδηγητής (Coach), προκειμένου να μπορέσει να είναι συνεπής και αποτελεσματικός στον ρόλο που καλείται να επιτελέσει, οφείλει να συνάδει με κάποιες αρχές και να κατέχει κάποιες πολύ ιδιαίτερες δεξιότητες. Καταρχήν, θα πρέπει να αναπτυχθεί μία σχέση εμπιστοσύνης και να υπάρχει μια άμεση επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα. Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει ένα σαφές πλάνο και πλήρης καθορισμός των στόχων ώστε από την αρχή της διαδικασίας να γνωρίζουν όλοι πού θέλουν να φτάσουν και με ποια επιμέρους βήματα θα το επιτύχουν αυτό. Ο σωστός σχεδιασμός των δράσεων και η δημιουργία επίγνωσης στους εκπαιδευόμενους θα τους κατευθύνει προς τους επιθυμητούς στόχους, ειδικά αν συνδυαστεί με την ενεργητική ακρόαση των απόψεων των ατόμων που εκπαιδεύονται. Επιπλέον, ο Επαγγελματίας Καθοδηγητής (Coach), ως εκπαιδευτής, χρειάζεται να διαθέτει επαγγελματική εμπειρία, συναισθηματική ωριμότητα, διδακτικές και παιδαγωγικές ικανότητες, γνώσεις, εμπειρία και εξειδίκευση σε θέματα ψυχολογίας, ενώ παράλληλα τα στοιχεία της συνέπειας, και κυρίως της εχεμύθειας, θεωρούνται απαραίτητα για μία βιώσιμη και αποτελεσματική συνεργασία με τον εκπαιδευτικό (Knight, 2007; Killion,

2009). Σύμφωνα με τον Νικολάου (2014), οι σημαντικότερες δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας Επαγγελματίας Καθοδηγητής (Coach) είναι οι παρακάτω:

1. Να είναι διαθέσιμος προς κάθε εκπαιδευτικό για την παροχή βοήθειας.
2. Να αναπτύσσει κλίμα εμπιστοσύνης κατά τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς.
3. Να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα.
4. Να είναι επιστημονικά καταξιωμένος.
5. Να έχει παρακολουθήσει κατάλληλη εκπαίδευση από πιστοποιημένη σχολή.
6. Να εργάζεται με μέθοδο και αρχές, οι οποίες ταιριάζουν με τη γενικότερη κουλτούρα της σχολικής μονάδας.
7. Να είναι ικανός στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και την εφαρμογή ενός προγράμματος ανάπτυξης εκπαιδευτικών.
8. Να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες.
9. Να είναι γνώστης των βασικών αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων.
10. Να δείχνει εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό.
11. Να δίνει άμεση και κατάλληλη ανατροφοδότηση με στοχευμένες ερωτήσεις.
12. Να θέτει ρεαλιστικούς στόχους για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Οι Διευθυντές των σχολείων έχουν σημαντικό ρόλο στην Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching) και πρέπει αφενός να αναπτύξουν ειδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές ηγεσίας και αφετέρου να δημιουργήσουν ένα συλλογικό περιβάλλον συνεργασίας για την επίλυση προβλημάτων. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει ευκαιρίες και εμπειρίες συστηματικά σχεδιασμένες (Murphy et al., 2005; Reiss, 2007). Οι εμπειρίες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να είναι πολύ σημαντικές, καθώς μέσα από αυτές συνδέουν την προηγούμενη γνώση με την καινούρια, γεγονός που τους βοηθάει για τη διαμόρφωση της «προσωπικής τους θεωρίας» (Ματσαγγούρας, 1998; Dudzinski, Roszmann-Millican, & Shank, 2000; Ganser, 2000).

Όπως αναφέρεται από τον Clutterbuck (2010), ο Διευθυντής δεν χρειάζεται να ασκεί έλεγχο, αλλά να διακατέχεται από μια βαθιά αίσθηση ακεραιότητας, δεκτικότητας για ανατροφοδότηση, να υποστηρίζει, να δείχνει ενσυναίσθηση και επιθυμία για ανάπτυξη των άλλων. Κύριος στόχος του, δηλαδή, θα πρέπει να είναι να βοηθάει τους ανθρώπους να

αναπτύσσονται. Παράλληλα με την ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου αναπτύσσεται και ο ίδιος ο Διευθυντής (Whitmore, 2002). Το κυριότερο προσόν, ακόμη, που πρέπει να έχει ένας Διευθυντής είναι η ενεργητική ακρόαση, δηλαδή να έχει την ικανότητα να ακούει ενεργητικά, με αμέριστη προσοχή τον συνομιλητή – εκπαιδευτικό (Starr, 2011). Ο εκπαιδευτικός αποκτά θετικά συναισθήματα, βρίσκεται στο επίκεντρο, του δίνεται χώρος και χρόνος να εκφραστεί χωρίς κριτική και διακοπές και ελεύθερα.

Ένας από τους βασικούς, επίσης, ρόλους του Διευθυντή είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να δουν από διαφορετική οπτική γωνία τα πράγματα, προκειμένου να αλλάξουν δυσλειτουργικές συμπεριφορές και καταστάσεις. Μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντλήσουν καινούριες πληροφορίες και δεδομένα ώστε να μπορούν να αξιολογήσουν την απόδοση και τις εμπειρίες τους και να προσαρμοστούν κατάλληλα. Η διαδικασία, εξάλλου, της ανατροφοδότησης καθίσταται εποικοδομητική όταν στοχεύει στην ανάπτυξη ή/και εκπαίδευση ενός ατόμου, και όχι στη στείρα κριτική/ διδαχή/ εξυπηρέτηση ίδιων αναγκών. Αυτός είναι και ο λόγος που βασική προϋπόθεση είναι να δίνεται με θετικές προθέσεις (Star, 2011). Όπως αναφέρεται από τον Whitmore (2002), η Επαγγελματική Καθοδήγηση που ασκεί ο Διευθυντής συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας, στην υλοποίηση των στόχων που θέτει η εκπαιδευτική μονάδα, στη συμμετοχή των μελών της στα δρώμενα του σχολείου, στην αποτελεσματική επίλυση εντάσεων και κρίσεων και στη θετική οργανωτική ανάπτυξη που έχει διάρκεια στο χρόνο. Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων και η δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας έχουν θετικά και διαρκή αποτελέσματα σε οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής ή μεταρρύθμισης.

Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία ενθαρρύνεται, κινητοποιείται, δεν προσκολλείται σε μία κατάσταση και αποφεύγει αρνητικές σκέψεις. Ακόμη, παίρνει βοήθεια στην επιβεβαίωση και στη σύγκριση απόψεων για όσα έχουν μεσολαβήσει, ενδυναμώνει τη διαδικασία της μάθησης, δηλαδή την αλλαγή του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς, επαινεί και αναγνωρίζει τις καλές επιδόσεις ή την πρόοδό του, ενώ παράλληλα μπορεί να οδηγηθεί στην ανάληψη δράσης (Dudzinski, Roszmann-Millican, & Shank, 2000; Ganser, 2000). Η εποικοδομητική, επίσης, ανατροφοδότηση έχει οφέλη και για τον ίδιο τον Διευθυντή. Του προσφέρει έναν πιο ενεργητικό ρόλο στη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, καθώς ο Διευθυντής δεν διευκολύνει απλά τη συζήτηση, αλλά περιγράφει την οπτική του γωνία βάσει στοιχείων, αρκεί βέβαια να δίνεται ορισμένες φορές και σε πολύ επιλεγμένες στιγμές. Η ανατροφοδότηση, ακόμη, δεν θα πρέπει να αποτελεί διέξοδο για τους

εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αποφύγουν ευθύνες, αλλά και ούτε ευκαιρία ανάληψης ελέγχου από τον Διευθυντή. Τέλος, ο Διευθυντής θα πρέπει να έχει όλη την πληροφόρηση που απαιτείται ώστε να μιλήσει με συγκεκριμένα στοιχεία και όχι απλά να εκφράσει την υποκειμενική του άποψη (Clutterbuck, 2004).

Καθοδήγηση, όμως, δεν χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί μόνο στην αρχή της καριέρας τους αλλά και κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Η Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching) είναι σημαντική για όλα τα μέλη του προσωπικού (Slater & Narver, 1994, 1995; Burdett, 1998; Antonioni, 2000; Piasecka, 2000; Ragsdale, 2000; Kraines, 2001; Hunt & Weintraub, 2002) και έχει αναδειχθεί σε ένα μείζον ερευνητικό θέμα (Armentrout, 1995; King & Eaton, 1999; Redshaw, 2000). Όπως επισημαίνει η Αθανασούλα-Ρέππα (2008), ο Διευθυντής οφείλει να στέκεται αρωγός στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών του σχολείου του και προκειμένου να το πετύχει αυτό θα πρέπει να γνωρίζει την κουλτούρα της σχολικής κοινότητας, έτσι όπως εκδηλώνεται στα διάφορα επίπεδα της και να λειτουργεί σαν κινητήριος μοχλός σε ότι και αν γίνεται, να είναι δηλαδή ο διαμορφωτής της κουλτούρας της μονάδας και ο εμπνευστής.

Ο Κωνσταντίνου (2001) αναφέρει ότι ο Διευθυντής θα πρέπει:

1. Να αξιοποιεί πλήρως τον χρόνο και τα μέσα που διαθέτει. Να σχεδιάζει, να οργανώνει, να θέτει προτεραιότητες και να κατανέμει ευθύνες έχοντας υπόψη τις ικανότητες των υφισταμένων του.

2. Να αποτελεί φορέα αλλαγής. Να δημιουργεί θετικό κλίμα για την αλλαγή και να ενισχύει κάθε προσπάθεια που συντελεί στην επιτυχία της. Να αξιοποιεί όλες τις ικανότητες του προσωπικού και να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της αλλαγής.

3. Να κινητοποιεί τη δυναμικότητα που διαθέτει το προσωπικό του. Να εκθέτει το όραμα του στο προσωπικό του με σαφήνεια, να παρέχει ανατροφοδότηση, να ενθαρρύνει το προσωπικό του και να δοκιμάζει νέες μεθόδους και προσεγγίσεις.

4. Να αξιολογεί τα διάφορα μαθήματα και να καθοδηγεί το προσωπικό του στη χρησιμοποίηση αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας. Να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, να ενθαρρύνει το προσωπικό του να τις δοκιμάζει, να κατέχει τις στρατηγικές διδασκαλίας που είναι κατάλληλες για τις διάφορες τάξεις και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις και δεξιότητες του για να είναι η διδασκαλία σε όλες τις τάξεις του σχολείου του αποτελεσματική.

5. Να επιθεωρεί το προσωπικό του και να χρησιμοποιεί στρατηγικές που βοηθούν στη βελτίωση της διδασκαλίας. Να κρίνει τη διδασκαλία του προσωπικού του, να συζητά με το δάσκαλο το μάθημα που παρακολούθησε, να επαινεί τα καλά σημεία και να εισηγείται τρόπους για παραπέρα βελτίωση.

6. Να ενδιαφέρεται για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών και να τα συσχετίζει με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στο σχολείο. Να συσχετίζει τις διδακτικές μεθόδους με τα αποτελέσματα, να προβαίνει σε συνεργασία με το προσωπικό του και μαζί να κάνουν τις αναγκαίες διαφοροποιήσεις. Να είναι έτοιμος να ενημερώσει τους γονείς για τα προτερήματα και τις αδυναμίες των παιδιών τους.

7. Να επικοινωνεί με σαφήνεια και ακρίβεια και να χειρίζεται αποτελεσματικά τους άλλους. Να εφαρμόζει με επιτυχία και αποτελεσματικότητα την αμοιβαία επικοινωνία, να εκφράζει τις απόψεις του με σαφήνεια και ακρίβεια, να αναγνωρίζει ότι και οι άλλοι έχουν ανάγκες, να προσαρμόζει τον τρόπο επικοινωνίας μαζί τους ανάλογα, να προάγει την κατανόηση, τη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια και τη λύση προβλημάτων μεταξύ του προσωπικού.

8. Να εφαρμόζει στρατηγικές που οδηγούν στην εξάλειψη διαφωνιών και συγκρούσεων και να προσπαθεί να ικανοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους κατά τρόπο που αυτοί αισθάνονται ότι είναι δίκαιος και αντικειμενικός. Να αντιλαμβάνεται εύκολα τις απόψεις των άλλων και να τις διατυπώνει με ακρίβεια, να βοηθά τους άλλους να καταλήγουν σε αμοιβαία αποδεκτές λύσεις και να χειρίζεται τα προβλήματα των συγκρούσεων με αποτελεσματικό τρόπο.

9. Να χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές προσεγγίσεων κατά τις επαφές του με το προσωπικό, τους γονείς και τα παιδιά. Να κάνει τους άλλους να θέλουν να εμπλακούν στη διαδικασία επίτευξης των στόχων για καλύτερα αποτελέσματα, να βοηθά τους άλλους να κατανοήσουν ποιο είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα για να μπορέσουν να εφαρμόζουν κατάλληλες τεχνικές για να το επιτύχουν και να εφαρμόζει διαδικασίες, οι οποίες αξιολογούν την εργασία τόσο κατά την πορεία όσο και κατά την ολοκλήρωση της.

10. Να συνεργάζεται με το προσωπικό και τους γονείς στον καθορισμό σαφών και κατορθωτών στόχων που θα βοηθήσουν το σχολείο να επιτύχει την αποστολή του. Να εισέρχεται στις τάξεις με διακριτικότητα χωρίς να διακόπτει την πορεία του μαθήματος, να εγκαταλείπει οποιεσδήποτε ασχολίες του για να συμμετάσχει ενεργά σε δραστηριότητες που υποβοηθούν την ανέλιξη του προσωπικού του, να προστατεύει το σχολείο από εξωτερικές

παρεμβάσεις, να κάνει τους άλλους να κατανοήσουν ότι ως Διευθυντής έχει πρωταρχικό ρόλο στην προώθηση της επίτευξης των στόχων του σχολείου και να θέτει ξεκάθαρα στους υφισταμένους του την υποχρέωση τους να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν.

3.6. Προκλήσεις και Δυσκολίες

Όπως επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές, το έργο που επιτελείται στη σχολική μονάδα δεν είναι εύκολο και ο Διευθυντής έχει να αντιμετωπίσει αρκετά ζητήματα (Feiman-Nemser, 2001; Johnson & Kardos, 2002; Πασιαρδής, 2004). Η αποτελεσματική διεύθυνση του σχολείου εμποδίζεται σε αρκετές περιπτώσεις για διάφορους λόγους. Οι λόγοι αυτοί μπορεί να έχουν να κάνουν τόσο με το σχολείο και τους εμπλεκόμενους φορείς όσο και με τον ίδιο τον Διευθυντή. Ο Διευθυντής, παρόλο που έχει την εξουσία να καθορίζει τα θέματα που θα μελετηθούν, να αποφασίζει για τον χρόνο που θα αφιερωθεί σε αυτά και να διαχειριστεί τον τρόπο κατανομής του προσωπικού και των μαθητών του, δεν μπορεί να ξέρει τι συμβαίνει στην τάξη, δεν έχει τον έλεγχο της ποιότητας του έργου, του ρυθμού της εργασίας και της ολοκληρωτικής εικόνας της κατεύθυνσης του έργου (Turner, 1974).

Η κύρια πρόκληση και δυσκολία για τον Διευθυντή είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης, το οποίο συμβάλλει στην ένταξη και στην προσαρμογή του συνόλου των εκπαιδευτικών σε ένα πολύπλοκο εκπαιδευτικό σύστημα διαφορετικότητας και αλλαγών (Feiman-Nemser, 2001). Σύμφωνα με τους Cherian & Daniel (2008), οι Διευθυντές θα πρέπει να προσέξουν α) τις συνθήκες εργασίας των νέων εκπαιδευτικών, β) τη διασφάλιση του χρόνου και των πόρων και γ) τον ρόλο της καθοδήγησης στην αλλαγή και βελτίωση του σχολείου. Όσον αφορά στις συνθήκες εργασίας, τα περισσότερα σχολεία εξακολουθούν να λειτουργούν με μια κουλτούρα προσανατολισμένη στους παλιούς και έμπειρους εκπαιδευτικούς. Οι Διευθυντές είναι αυτοί που θα επιδιώξουν τη στροφή από τον προσανατολισμό στους παλιούς στους νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φέρνουν νέα πνοή στο σχολικό περιβάλλον (Johnson & Kardos, 2002). Όσον αφορά στη διασφάλιση χρόνου, ανήκει στις αρμοδιότητες του Διευθυντή να αφιερώσει χρόνο, να ενδιαφερθεί για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και να προσαρμόσει το ωρολόγιο πρόγραμμα στις ανάγκες τους ώστε να προωθούνται η Μεντορική σχέση, οι συναδελφικές σχέσεις και η ανατροφοδότηση του νεοδιόριστου (Johnson & Kardos, 2002). Όσον αφορά στην καθοδήγηση, ο προγραμματισμός ενός επιτυχημένου προγράμματος ένταξης σε επίπεδο

σχολικής μονάδας απαιτεί συχνή και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ του Διευθυντή, των Μεντόρων και των νέων εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 2003).

Συχνά, οι νέοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν την ελλιπή υποστήριξη ή την κακή ποιότητα στήριξης εκ μέρους του Διευθυντή ως παράγοντα – κλειδί για τη συσσώρευση προβλημάτων και την αποχώρησή τους από το επάγγελμα (Richards, 2004). Επιπροσθέτως, οι Διευθυντές αντιμετωπίζουν πρωτοφανείς πιέσεις για να προάγουν τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου και για την επίτευξη του στόχου αυτού βασίζονται κυρίως στην επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη των παλιών εκπαιδευτικών του σχολείου και όχι στην απειρία των αρχάριων. Με αυτό τον τρόπο οι νέοι εκπαιδευτικοί νιώθουν παραγκωνισμένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο αποτελεί πρόκληση για τους Διευθυντές. Οι Διευθυντές πρέπει να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν την ανάπτυξη προγραμμάτων υποδοχής και στήριξης του συνόλου των εκπαιδευτικών (Carver, 2003).

Τα εισαγωγικά αυτά προγράμματα, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία εγκαθίστανται, επηρεάζουν θετικά τόσο τους νέους εκπαιδευτικούς ενθαρρύνοντάς τους στη δοκιμή νέων πρακτικών, όσο και τους παλιούς και έμπειρους δίνοντάς τους την αίσθηση της αναγνώρισης και εκτίμησης με την ανάθεση σε αυτούς της Μεντορικής σχέσης (Pardini, 2002). Όσοι εκπαιδευτικοί δέχονται καθοδήγηση στην αρχή της καριέρας τους αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους και παραμένουν για μεγάλο διάστημα στο σχολείο τους και στο επάγγελμα (Evertson & Smithey, 2000). Αντιθέτως, χωρίς την κατάλληλη καθοδήγηση οι νέοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύσσουν στρατηγικές επιβίωσης με αρνητικές επιπτώσεις και για τους ίδιους και για τους μαθητές τους.

Ένας, ακόμη, σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για την αποτελεσματική ηγεσία είναι και οι συγκρούσεις που υπάρχουν στο σχολικό οργανισμό. Οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να είναι απόρροια κακής επικοινωνίας, οργανωτικών αδυναμιών, συγκρουόμενων στόχων, περιορισμένων πόρων και ατομικών διαφορών (Σαϊτής, 2007). Επειδή η ηγεσία δημιουργεί άγχος και στρες στους Διευθυντές των σχολείων, είναι πολύ σημαντικό να έχουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής αντοχής. Η αντοχή αυτή σημαίνει επιμονή στις δυσκολίες, διατήρηση της ελπίδας, αισιοδοξία, θάρρος, επινοητικότητα, γρήγορη ανάκαμψη από τις αποτυχίες. Η οικοδόμηση και η διατήρηση της συναισθηματικής αντοχής των Διευθυντών εξαρτάται από την εμπειρία, τον προβληματισμό και τη μάθηση και αποτελεί μία δυσκολία και πρόκληση για αυτούς (Steward, 2014).

Μία άλλη πρόκληση που αντιμετωπίζει ο Διευθυντής έχει να κάνει με τη μεταβίβαση της πληροφορίας. Οι πληροφορίες είναι απαραίτητες για τη λήψη σωστών αποφάσεων, ωστόσο στη σχολική μονάδα οι περισσότεροι εργάζονται μόνοι τους στις αίθουσες διδασκαλίας τους και ο χρόνος που συναντιούνται είναι περιορισμένος (Turner, 1974). Ακόμη, οι ίδιοι οι Διευθυντές αναγνωρίζουν κάποιους ανασταλτικούς παράγοντες στην προσπάθεια τους να ασκήσουν αποτελεσματική ηγεσία. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες είναι η αδυναμία των Διευθυντών να μεταδώσουν το «όραμα» τους στους εκπαιδευτικούς, η απροθυμία των εκπαιδευτικών να το ακολουθήσουν, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών στο διοικητικό έργο και η απουσία συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης (Msila, 2011).

Συγκεντρωτικά κάποια προβλήματα τα οποία αποτελούν τροχοπέδη στην αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου είναι:

1. Η απουσία σταθερότητας του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η σταθερότητα του προσωπικού είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για τη λειτουργία του σχολείου, καθώς όταν οι εκπαιδευτικοί μένουν ελάχιστο διάστημα σε ένα σχολείο, δεν είναι διατεθειμένοι να διορθώσουν τα κακώς κείμενα ή να καλύψουν ελλείψεις αφού μπορεί να μην βρίσκονται εκεί την επόμενη χρονιά. Αυτό έχει επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών, στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

2. Η ικανότητα των διευθυντικών στελεχών. Η επιλογή του κατάλληλου Διευθυντή του σχολείου είναι ένα αρκετά δύσκολο θέμα, για το λόγο αυτό πρέπει να γίνεται με τρόπο αδιάβλητο και αξιοκρατικό. Είναι συχνό το φαινόμενο να συναντάμε στη θέση του Διευθυντή άτομα που στερούνται τα τυπικά προσόντα.

3. Η εκχώρηση ευθύνης χωρίς εξουσία στους Διευθυντές. Παρά το γεγονός ότι οι Διευθυντές έχουν πολλές αρμοδιότητες και καθήκοντα να εκπληρώσουν πολλά από αυτά δεν έχουν καθοριστεί με σαφήνεια με αποτέλεσμα να μην έχουν λόγο για σημαντικές αποφάσεις (Σαΐτης, 2005).

Προκειμένου να επιλυθούν πολλές από τις παραπάνω δυσκολίες και προκλήσεις είναι καλό ο Διευθυντής να προσπαθήσει να συνδυάσει την εργασία με τους στόχους και την κουλτούρα του σχολείου, με τις ανθρώπινες σχέσεις και την ικανοποίηση των αναγκών των υφισταμένων του και ιδιαίτερα των νέων εκπαιδευτικών (Hoy & Miskel, 2005). Το μέσο να επιτευχθεί αυτό δεν είναι άλλο από το εργαλείο της επικοινωνίας. Η επικοινωνία έχει ως κύριο στόχο να συνεισφέρει στη δημιουργία μιας συνεργατικής κουλτούρας. Η ύπαρξη

αμοιβαίας εμπιστοσύνης και φροντίδας τόσο ανάμεσα στους νέους και εμπειρότερους εκπαιδευτικούς, όσο ανάμεσα στους νέους εκπαιδευτικούς και τα άλλα νέα μέλη του προσωπικού και ανάμεσα στους νέους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία του σχολείου, συμβάλλει καθοριστικά στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών (Bredeson & Johanson, 2000). Εξάλλου, οι Royal & Rossi (1996) βρήκαν ότι στα σχολεία που αναπτύχθηκαν τέτοιες συνεργατικές κουλτούρες, τα μέλη τους ήταν πολύ πιο ευχαριστημένα από την εργασία τους, οι νέοι εκπαιδευτικοί παρέμειναν για περισσότερο χρονικό διάστημα στο επάγγελμα, αναγνώριζαν καλύτερα τις προσδοκίες που είχε το σχολείο για αυτούς, αλλά και οι ίδιοι από τους άλλους συναδέλφους και την ηγεσία του σχολείου.

3.7. Συναφείς έρευνες (Ελλάδα και Διεθνής Χώρος)

Σχετικά με τον θεσμό του Μεντορισμού (Mentoring) και της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή χώρο. Παρακάτω, παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικών ερευνών σε αύξουσα χρονολογική σειρά.

Οι Bona & Phillips (1982) εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με τη συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην έρευνα που πραγματοποίησαν. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί έμαθαν από τον Μέντορα επικοινωνιακές δεξιότητες, να θέτουν στόχους προς πραγμάτωση, να μετατρέπουν τη θεωρία σε πράξη, να αλληλεπιδρούν με τους άλλους και να καλλιεργούν το αίσθημα του σεβασμού όχι μόνο απέναντι στους μαθητές, αλλά και προς τους συναδέλφους τους.

Οι Beck & Kosnick (2000) σε μια έρευνα που έκαναν για τη συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην ανάπτυξη του μαθητευόμενου, διαπίστωσαν ότι οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί πετύχαιναν και σημείωναν πρόοδο. Επίσης, φαίνεται να άντλησαν όχι μόνο ικανοποίηση από το έργο τους, αλλά και υπερηφάνεια. Αυτό οφείλεται στο ότι εντόπισαν ζωντανές αποδείξεις των επιπτώσεων που είχε η δική τους ανάμειξη στην ανάπτυξη και τη διδασκαλία των μαθητευόμενων.

Ο Allen (2003) είναι της άποψης ότι ο Μεντορισμός (Mentoring) λειτουργεί για τον εκπαιδευτικό ως ένα άκρως σημαντικό στοιχείο στην επαγγελματική του σταδιοδρομία. Αυτό

οφείλεται στο γεγονός ότι βοηθά τον διδάσκοντα να ανταπεξέλθει σε όσα εμπόδια και δυσκολίες πιθανολογείται να συναντήσει στη διάρκεια της εξελικτικής του πορείας.

Οι Bullough & Draper (2004) ασχολούνται με το ζήτημα του Μέντορα και με το κατά πόσο επηρεάζει τα άτομα που εμπλέκονται στη μεντορική σχέση. Σημειώνουν πως υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι και οι δυο πλευρές που συμμετέχουν σε αυτή τη δυαδική σχέση, Μέντορας και καθοδηγούμενος, ωφελούνται επαγγελματικά ως αποτέλεσμα της κοινής εμπειρίας τους.

Οι Ingersoll & Smith (2004) υποστηρίζουν ότι η ο Μεντορισμός (Mentoring) βοηθά τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον, να διαχειριστούν τους μαθητές τους και να ανταπεξέλθουν στις πρακτικές της διδασκαλίας. Σε έρευνα των συγγραφέων, η ανάλυση των αποτελεσμάτων υπέδειξε πως οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δέχτηκαν τη βοήθεια ενός Μέντορα, είχαν λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το εκπαιδευτικό έργο λόγω της χρήσιμης υποστήριξης του θεσμού του Μέντορα.

Η Στραβάκου (2007), αναφερόμενη στον θεσμό του Μέντορα, ισχυρίζεται ότι η σημασία του είναι εμφανής στη διεθνή βιβλιογραφία, όπου η συχνότητα αναφοράς και πραγμάτευσής του είναι μεγάλη τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, η έννοιά του συνδέεται αποκλειστικά με την ασφαλή και ολοκληρωμένη ανάπτυξη και εξέλιξη του δυναμικού του ατόμου που βρίσκεται υπό την προστασία του. Ο Μέντορας είναι το άτομο που ασκεί θετική επιρροή, στοχεύει στην απομάκρυνση του μαθητευόμενου από περιβάλλοντα απομόνωσης και τον βοηθά με ιδιαίτερη καθοδήγηση να φέρει σε πέρας υψηλούς στόχους.

Οι Δεληγιάννη & Ματθαίουδάκη (2008) αντιμετωπίζουν τον Μέντορα ως το πρόσωπο που καλείται να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν τις νέες γνώσεις με τις υπάρχουσες προσωπικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις, ενώ παράλληλα τους προσφέρει μια καινούρια προοπτική.

Ο Bullough (2012) ισχυρίζεται ότι ο θεσμός του Μέντορα συνιστά βασικό στοιχείο στην ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Επίσης, ανάμεσα στις κριτικές παρατηρήσεις που κάνει για τον Μέντορα, διευκρινίζει πως το να είναι κανείς ένας έμπειρος και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι μια αναγκαία, αλλά όχι ικανή, προϋπόθεση για έναν «αποτελεσματικό Μέντορα». Παράλληλα, υποστηρίζει ότι δεν είναι όλοι οι καλοί Μέντορες κατάλληλοι για να καθοδηγήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς, καθώς όλη του η

επιχειρηματολογία εστιάζεται στο να αποδείξει ότι ακόμη και τα άτομα που αναλαμβάνουν να υπηρετήσουν αυτόν τον ρόλο χρειάζονται καθοδήγηση (mentoring).

Αναφορικά με τον όρο της Επαγγελματικής Καθοδήγησης στον εκπαιδευτικό χώρο, το Institute on Instructional Coaching (2001) αναφέρει ότι αυτού του είδους η καθοδήγηση προσφέρει σε κάθε έναν εκπαιδευτικό βοήθεια ανάλογα με τις ανάγκες του στον χώρο της διδασκαλίας. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί, από την στιγμή που θα λάβουν το κατάλληλο έναυσμα, μπορούν από μόνοι τους να αξιολογήσουν την ίδια τη διδασκαλία τους και να βελτιώσουν την πρακτική τους.

Το NHS Leadership Centre (2005), αξιοποιώντας τη βιβλιογραφία αλλά και τη διαθέσιμη εμπειρική έρευνα (διαίτερα από το Ηνωμένο Βασίλειο), επιβεβαιώνει αυτό που είναι ήδη γνωστό σχετικά με την αποτελεσματική καθοδήγηση στην εκπαίδευση. Μέσα από αυτήν την έρευνα, προσδιορίζονται οι προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη καθοδήγηση, τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν τα άτομα που εμπλέκονται στην διαδικασία (οι εκπαιδευόμενοι και ο καθοδηγητής) αλλά και η δομή της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, τονίζεται το γεγονός ότι δεν υπάρχει επαρκής εμπειρική έρευνα σχετική με το θέμα της καθοδήγησης, καθώς η υπάρχουσα βιβλιογραφία βασίζεται κυρίως στις πεποιθήσεις του εκάστοτε συγγραφέα.

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι ο Μεντορισμός (Mentoring) και η Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching) αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο, το οποίο συνέχεια κερδίζει έδαφος στον χώρο των οργανισμών γενικότερα και στον χώρο της σχολικής μονάδας ειδικότερα. Αυτό που φαίνεται να υστερεί σε μελέτη είναι ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και οι δράσεις που αναλαμβάνει στην ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και στην καθοδήγηση του συνόλου των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου, το οποίο μελετάται στην παρούσα εργασία.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Η αναγκαιότητα της έρευνας.

Όπως έχει ήδη αναλυθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την καθοδήγηση των νέων επαγγελματιών της εκπαίδευσης μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μεγαλύτερο κεφάλαιο των σχολείων, αφού βρίσκονται στο σημείο όπου εφάπτεται η μετάδοση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεων (Day, 2003), η υποστήριξη της συνολικής τους κατάστασης αποτελεί αδήριτη ανάγκη και επιβάλλεται η οργανωμένη υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών (Day, 2003; Feiman-Nemser, 2001). Καθοδήγηση, όμως, δεν χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί μόνο στην αρχή της καριέρας τους αλλά και κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Η Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching) είναι σημαντική για όλα τα μέλη του προσωπικού (Antonioni, 2000; Burdett, 1998; Hunt & Weintraub, 2002; Kraines, 2001; Piasecka, 2000; Ragsdale, 2000; Slater & Narver, 1994, 1995) και έχει αναδειχθεί σε ένα μείζον ερευνητικό θέμα (Armentrout, 1995; King & Eaton, 1999; Redshaw, 2000).

Παράλληλα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται η διαχρονική αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο επίπεδο της θεωρίας και της έρευνας αφενός και στο επίπεδο της πρακτικής αφετέρου. Ο ρόλος του Διευθυντή είναι πολύ σημαντικός για ένα σχολείο καθώς είναι «η αρχή και το τέλος» και «το Άλφα και το Ωμέγα» σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Πασιαρδής, 2004). Για αυτό το λόγο επιβάλλεται η επιστημονική προσέγγιση στην αναζήτηση της συμβολής του Διευθυντή στην ένταξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν αρχίσει εδώ και λίγες δεκαετίες να καταγράφονται ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Στη χώρα μας, όμως, είναι ακόμη αρκετά περιορισμένα. Περιορισμένα είναι, επίσης, τα δεδομένα για τις δεξιότητες και τον ρόλο που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι Διευθυντές πρέπει να διαθέτουν. Έχοντας αυτό ως βάση, η παρούσα εργασία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια ευκαιρία για να ερευνηθεί και να αναδειχθεί ο ρόλος του Διευθυντή στη διαδικασία της ένταξης και στη συνολική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Θεωρούμε τον παραπάνω ερευνητικό προσανατολισμό ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς το επαγγελματικό περιβάλλον είναι

ο κατεξοχήν χώρος όπου αναπτύσσονται συναισθήματα και καλλιεργούνται διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες επηρεάζουν τη λειτουργία τόσο των ίδιων των εργαζομένων σε κάθε επίπεδο και έκφραση της εργασίας τους, όσο και του σχολείου κατ' επέκταση.

4.2. Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας.

Ένας από τους τρόπους με τον οποίο ο άνθρωπος προσπαθεί να κατανοήσει τον κόσμο είναι η έρευνα (Cohen & Manion, 1997). Όλες οι ερευνητικές προσπάθειες αποσκοπούν στο να εξηγήσουν, να προβλέψουν και να ελέγξουν τα φαινόμενα. Η χρησιμοποιούμενη φράση «Κάνω έρευνα» («Do research») είναι μια φράση που παρουσιάζει συνοπτικά και απλοποιημένα τη συστηματική χρήση ενός συνόλου θεωρητικών και εμπειρικών εργαλείων με απώτερο στόχο την καλύτερη κατανόηση ορισμένων φαινομένων ή γεγονότων (Καραγιώργος, 2002).

Ο σκοπός της έρευνας διαμορφώνει και τη μεθοδολογία της. Η μεθοδολογία είναι μία διαδικασία που περιλαμβάνει την αναγνώριση και τον ορισμό του προβλήματος, τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων, τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων και τη διατύπωση συμπερασμάτων σχετικά με την αποδοχή ή όχι της ερευνητικής υπόθεσης (Gay, Mills & Airasian, 2006). Ο ερευνητής πρέπει να επιλέξει την κατάλληλη μέθοδο και τεχνική, προκειμένου να συλλέξει δεδομένα, τα οποία θα καταγράψει και θα κωδικοποιήσει. Κατόπιν, θα τα αναλύσει ώστε να αντιμετωπίσει με τον κατάλληλο τρόπο το υπό διερεύνηση θέμα και να δώσει έγκυρες και αξιόπιστες απαντήσεις (Καραγιώργος, 2002).

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία. Αρχικά, με βάση τον σκοπό της έρευνας επιλέχθηκε ο πληθυσμός της έρευνας. Στη συνέχεια, με τη διαδικασία της «δειγματοληψίας ευκολίας» επιλέχτηκε το δείγμα (Καραγιώργος, 2002). Έπειτα, κατασκευάστηκε το εργαλείο συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι πλήρως προσαρμοσμένο στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και δόθηκε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Μόλις ολοκληρώθηκε η διαδικασία της συλλογής των ερωτηματολογίων, ποσοτικοποιήθηκαν οι απαντήσεις και έγινε η στατιστική ανάλυσή τους. Με βάση όσα προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση και σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας εξήχθησαν κάποια αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο και έγινε συζήτηση πάνω σε αυτά.

4.3. Ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Βασικό στοιχείο που προηγείται κάθε έρευνας είναι ο ακριβής καθορισμός των σκοπών της έρευνας, καθώς είναι οι γενικοί σκοποί και στόχοι που στη συνέχεια προσδιορίζουν τα υπόλοιπα ζητήματα της έρευνας, όπως είναι ο πληθυσμός, το δείγμα, οι τεχνικές, τα ερευνητικά εργαλεία. Η διαδικασία της διατύπωσης των στόχων κινείται πάντα από το γενικό στο ειδικό και από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο και αναλύονται σε συγκεκριμένα ερωτήματα που απαιτούν απαντήσεις. Με τη σειρά τους οι απαντήσεις θα καθορίσουν το είδος της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία που χρειαζόμαστε για να συλλέξουμε και να αναλύσουμε τις απαντήσεις (Cohen & Manion, 1997).

Η παρούσα έρευνα έχει ως κύριο σκοπό να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (νεοδιοριζόμενων και μη) για τον ρόλο του Διευθυντή στην ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και στην καθοδήγηση του συνόλου των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να αποτυπώσει, μέσα από μια διερευνητική ματιά, τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της α/βάθμιας εκπαίδευσης νοηματοδοτούν τον ρόλο του Διευθυντή ως Μέντορα και Καθοδηγητή, τις δεξιότητές του και τις δράσεις του.

Βάσει των παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

- σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον θεσμό του Μέντορα σημαντικό;
- ποιες είναι οι βασικές δεξιότητες του Μέντορα που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικές;
- σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την Επαγγελματική Καθοδήγηση σημαντική;
- ποιες είναι οι βασικές δεξιότητες της Επαγγελματικής Καθοδήγησης που θα πρέπει να αναπτύξει ένας Διευθυντής-Καθοδηγητής;
- σε ποιο βαθμό υπάρχει διασύνδεση Μεντορισμού και Επαγγελματικής Καθοδήγησης με την Εκπαιδευτική Ηγεσία στα σχολεία;

4.4. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.

Η δειγματοληψία είναι η διαδικασία επιλογής ενός αριθμού ατόμων για την έρευνα με τέτοιο τρόπο που τα άτομα θα εκπροσωπούν το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού που αφορά η έρευνα (Gay, Mills & Airasian, 2006). Η επιλογή του δείγματος είναι αναγκαία γιατί είναι

δύσκολο όλα τα άτομα μιας κοινωνικής ομάδας να λάβουν μέρος σε μια έρευνα. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος εξασφαλίζεται από τον τρόπο δειγματοληψίας και τον αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα. Δεν υπάρχουν όμως αυστηρά προκαθορισμένα όρια όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος (Αθανασίου, 2007:123-125).

Η δειγματοληψία που επιλέχτηκε για τη συγκεκριμένη εργασία είναι η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), καθώς έγινε επιλογή των πιο εύκαιρων και προσβάσιμων ατόμων (Καραγιώργος, 2002). Η δειγματοληψία ευκολίας μπορεί να γίνει με δύο τρόπους, είτε με εθελοντές είτε με αξιοποίηση ενός προσβάσιμου δείγματος (Gay, Mills & Airasian, 2006). Στην παρούσα περίπτωση, εκτός από το βαθμό προσβασιμότητας ένα άλλο στοιχείο για την επιλογή του δείγματος ήταν η προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν.

Τον υπό εξέταση πληθυσμό της παρούσας εργασίας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας κατά τη σχολική περίοδο 2019-2020. Ο αριθμός του δείγματος καθορίστηκε από τη φύση της παρούσας εργασίας που είναι έρευνα μικρής κλίμακας και διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Έτσι, το δείγμα αποτελούν 155 εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων των Νομών Λάρισας, Καρδίτσας, Μαγνησίας και Τρικάλων. Στα σχολεία αυτά δουλεύουν αρκετοί νέοι εκπαιδευτικοί, καθώς και πολλές διαφορετικές ειδικότητες με διαφορετική σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές). Ακόμα, υπάρχει ικανός αριθμός εκπαιδευτικών και των δύο φύλων. Το δείγμα, επίσης, διακρίνεται από όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διαστρωμάτωση ως προς τον μέσο όρο ετών προϋπηρεσίας. Όλα αυτά είναι σημαντικά, προκειμένου να καταγραφούν οι διαφορετικές απόψεις που υπάρχουν σχετικά με τον ρόλο και τις δεξιότητες του Διευθυντή ως Μέντορα και Καθοδηγητή στο σύνολο των εκπαιδευτικών στο σχολικό χώρο.

4.5. Η μέθοδος προσέγγισης και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

Στις κοινωνικές επιστήμες δύο αποτελούν τις κύριες ερευνητικές προσεγγίσεις, στις οποίες βασίζονται οι διάφορες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στις έρευνες, η ποσοτική και η ποιοτική προσέγγιση. Οι προσεγγίσεις αυτές βασίζονται σε διαφορετικές φιλοσοφικές αρχές και απόψεις για τη φύση των ανθρώπων και του κόσμου, για τη φύση της γνώσης μας για τον κόσμο, καθώς και για το πώς η συγκεκριμένη γνώση μπορεί να αποκτηθεί (Σαραφίδου, 2011). Οι δύο αυτές προσεγγίσεις έχουν διαφορετική θέση ως προς τη φύση της πραγματικότητας. Η ποσοτική έρευνα ανήκει στις θετικιστικές φιλοσοφίες που υποστηρίζουν

ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι αντικειμενική, δεν είναι χαώδης και τυχαία αλλά διαμορφώνεται από κανονικότητες και νόμους. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι και τα κοινωνικά φαινόμενα διέπονται από καθολικούς νόμους αίτιου και αποτελέσματος και συνεπώς, η αντικειμενική παρατήρηση της συμπεριφοράς των ατόμων μπορεί να οδηγήσει στην αποκάλυψη τέτοιων νόμων που θα συνδέουν το αίτιο με το αποτέλεσμα. Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα ανήκει στις νατουραλιστικές φιλοσοφίες. Υποστηρίζει ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν υπάρχει ανεξάρτητα από την ανθρώπινη συνείδηση αλλά κατασκευάζεται από τα υποκείμενα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους και τα συστήματα σημασιοδότησης των εμπειριών τους (Neuman, 1997, όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011).

Καθεμία από τις προσεγγίσεις αυτές έχει συνδεθεί με ένα συγκεκριμένο σύνολο μεθόδων συλλογής και ανάλυσης του υλικού. Οι ποσοτικές έρευνες διεξάγονται είτε με μελέτες επισκόπησης είτε με πειραματικές διαδικασίες, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια ή συστηματικές παρατηρήσεις και τα δεδομένα τους αναλύονται στατιστικά. Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται είτε σε μελέτες ειδικών περιπτώσεων είτε σε πληροφορίες που έχουν προκύψει από μεμονωμένα άτομα ή καταστάσεις. Οι τρόποι συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες χαρακτηρίζονται από ευελιξία, καθώς και από ευαισθησία απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο. Ποικίλλουν από τις ατομικές συνεντεύξεις ως τις εστιασμένες ομάδες συζήτησης και από τη συμμετοχική παρατήρηση ως τη συγκέντρωση ημερολογίων, εγγράφων, ή άλλου δημοσιοποιημένου υλικού (άρθρα, διαφημίσεις, εικόνες, βίντεο κ.α.) (Σαραφίδου, 2011).

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας η ποσοτική προσέγγιση θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη, κυρίως επειδή η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην εύρεση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και δίνει τη δυνατότητα μεγάλου και αντιπροσωπευτικού δείγματος (Καραγιώργος, 2002:223). Σύμφωνα με την Κυριαζή (2011), η ποσοτική προσέγγιση επαληθεύει τη γενική τάση των απαντήσεων και δείχνει την ποικιλία των απόψεων από άτομο σε άτομο. Υπάρχει, ακόμη, μεγαλύτερη αξιοπιστία και αντικειμενικότητα σε σχέση με την ποιοτική και ο ερευνητής φαίνεται περισσότερο αποστασιοποιημένος και ανεξάρτητος από αξίες. Παράλληλα, η ποσοτική έρευνα είναι ανεξάρτητη του πλαισίου, δηλαδή επιδέχεται δυνατότητα γενίκευσης και στοχεύει στην αποκάλυψη γενικών νόμων που συνδέουν τα φαινόμενα με τις αιτίες τους (Νομοθετική) και μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μεγάλη κλίμακα (Σαραφίδου, 2011).

Για την επίτευξη των στόχων που έχουν ήδη τεθεί, τη διερεύνηση και τον έλεγχο των υποθέσεων της παρούσας έρευνας, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η πιο συχνή περιγραφική μέθοδος της επισκόπησης, με μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Το

ερωτηματολόγιο ως εργαλείο κρίθηκε κατάλληλο για την άντληση και τη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με τα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας, την καταγραφή των εμπειριών και των στάσεων, τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των υποκειμένων (Σαραφίδου, 2011), καθώς και την ποσοτικοποίηση των απόψεων του ανθρώπινου ψυχισμού (Κυριαζή, 2011). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο αποτελεί μία από τις πλέον συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές στις κοινωνικές επιστήμες (Κυριαζή, 2011:118). Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο ενδείκνυται για τη συλλογή πολλών πληροφοριών με μικρό κόστος και σε μικρό χρονικό διάστημα (Κελπανίδης, 1999:81). Ο ερευνητής χρησιμοποιώντας το, δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα να απαντήσουν απρόσωπα και ανώνυμα, γρήγορα και εύκολα και συλλέγει πολλές πληροφορίες, τις οποίες μπορεί να επεξεργαστεί στη συνέχεια εύκολα. Ακόμη, αν οι αρχές της έρευνας τηρηθούν αυστηρά, μπορούν τα δεδομένα της να έχουν έναν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Κελπανίδης, 1999).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 14 ερωτήσεις (με υποερωτήματα) κλειστού τύπου, είναι ενιαίο και χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα είδη κλιμάκων μέτρησης:

- α) η ονομαστική κλίμακα (φύλο, ειδικότητα, σπουδές, καθεστώς εργασίας)
- β) η αναλογική (ισοδιαστημική) κλίμακα (ηλικία, έτη προϋπηρεσίας)
- γ) η διαβαθμισμένη κλίμακα για την ιεράρχηση απαντήσεων (ερώτηση 8)
- δ) η κωδικοποιημένη πεντάβαθμη κλίμακα διαστημάτων Likert με διαβάθμιση από το: Πάρα πολύ = 5, Πολύ = 4, Αρκετά = 3, Λίγο = 2, Καθόλου = 1.

Η χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου συμβάλλει στην εξοικονόμηση χρόνου κατά τη διάρκεια των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες και η κλίμακα ίσων διαστημάτων προσφέρει ποικιλία στις απαντήσεις και είναι εύκολη στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που θα ακολουθήσει (Σαραφίδου, 2011). Οι κλειστές ερωτήσεις: α) προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση, β) μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων, γ) είναι σύντομες και συνήθως κατανοητές ώστε να δίνουν απαντήσεις εύκολες για κωδικοποίηση, δ) μπορούν να λειτουργήσουν ως «ερωτήσεις-φίλτρα», δηλαδή μέσο διάκρισης-κατηγοριοποίησης των απαντούντων μεταξύ μεταγενέστερων απαντήσεων (Βάμβουκας, 1998). Επίσης, σύμφωνα με την Σαραφίδου (2011), οι κλίμακες ιεράρχησης είναι πολύ χρήσιμοι μηχανισμοί για τον ερευνητή, καθώς ενσωματώνουν έναν βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά

δεδομένα. Σύμφωνα με την ίδια, η κλίμακα αυτή αποτελεί το σημαντικότερο εργαλείο για την αξιολόγηση και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε σε απλό, οικείο ύφος και οι ερωτήσεις ήταν σύντομες, ξεκάθαρες και κατανοητές ώστε να δώσουν τιμές σταθερές και ακριβείς και να ενισχυθεί η αξιοπιστία. Ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής ή συνάφειας πραγματοποιήθηκε με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Δε χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, γιατί συνήθως δυσκολεύουν και αποφεύγονται να απαντηθούν. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου έγινε έπειτα από μελέτη της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Επίσης, συνοδεύτηκε από μία επιστολή στην οποία αναφέρονται ο σκοπός της έρευνας, η σημασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και παρέχεται η διαβεβαίωση για την ανωνυμία των απαντήσεων, καθώς και για τη χρησιμοποίηση των δεδομένων καθαρά για ερευνητικούς σκοπούς. Με αυτόν τον τρόπο, έγινε προσπάθεια απαλοιφής του άγχους των ερωτηθέντων ώστε να απαντήσουν με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια το σύνολο των ερωτημάτων.

4.6. Διάρθρωση ερωτηματολογίου

Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 8 μέρη.

- **Δημογραφικά στοιχεία:** συμπεριλαμβάνονται 6 ερωτήσεις που αφορούν: φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, τίτλος σπουδών, καθεστώς εργασίας.
- **Ύπαρξη του Μεντορισμού (Mentoring) στον εκπαιδευτικό χώρο:** (ερωτήσεις 1-4) αφορά την ύπαρξη ή όχι του θεσμού του Μεντορισμού (mentoring) στα σχολεία.
- **Αναγκαιότητα εισαγωγής του θεσμού του Μέντορα στην εκπαίδευση:** (ερωτήσεις 5.1-5.4) αφορά τη σημασία του θεσμού του Μέντορα στην εκπαίδευση και την αναγκαιότητα εισαγωγής του στην εκπαίδευση.
- **Βασικές δεξιότητες του Μέντορα:** (ερωτήσεις 6.1-6.5) αναφέρεται στις δεξιότητες που έχει ο Μέντορας.
- **Αναγκαιότητα εισαγωγής διαρκούς Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) στην εκπαίδευση:** (ερωτήσεις 7.1-7.3) αναφέρεται στη σημασία της

διαρκούς και οργανωμένης Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) στον χώρο της εκπαίδευσης.

➤ **Βασικές δεξιότητες του Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach):** (ερώτηση 8) αφορά τις δεξιότητες που έχει ο Επαγγελματίας Καθοδηγητής (Coach).

➤ **Ύπαρξη της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) στον εκπαιδευτικό χώρο:** (ερωτήσεις 9-12) αφορά την ύπαρξη ή όχι της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) στα σχολεία.

➤ **Σύνδεση του Μεντορισμού (Mentoring) και της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) με τον Διευθυντή:** (ερωτήσεις 13.1-13.6 και 14.1-14.13) αναφέρεται στη σχέση και στη σύνδεση του Μεντορισμού (Mentoring) και της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) με τον Διευθυντή.

4.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου

Η εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας παίζει σημαντικό ρόλο ώστε τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας να γίνουν αποδεκτά και να μπορούν να γενικευθούν. Σε ότι αφορά το ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας αυτό πρέπει να μετρά την έννοια για την οποία δημιουργήθηκε (Σαραφίδου, 2011).

Προκειμένου να διασφαλιστεί όσο το δυνατόν περισσότερο η εγκυρότητα της έρευνας, έγινε προσπάθεια ώστε οι ενότητες του ερωτηματολογίου και οι προτάσεις του να καλύπτουν και να βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο του θεσμού του Μέντορα, του Επαγγελματία Καθοδηγητή και του ρόλου του Διευθυντή που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της έρευνας. Επίσης, έγινε προσπάθεια να διατυπωθούν ευκρινώς και σαφώς οι προτάσεις και λήφθηκαν υπόψη οι παρατηρήσεις των συμμετεχόντων. Όλοι οι ερωτώμενοι συμφώνησαν ότι οι ερωτήσεις ήταν σαφείς και κατανοητές και ανταποκρίνονταν στη θεματική ενότητα που εντάσσονταν. Επίσης, ο χρόνος συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου λήφθηκε υπόψη για την βελτίωσή του και την τελική του διαμόρφωση.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής ή συνάφειας πραγματοποιήθηκε με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, ο δείκτης υπολογίστηκε σε 0,927 και δείχνει ένα εξαιρετικό επίπεδο εσωτερικής συνοχής του

ερωτηματολογίου (Πίνακας 4.7.1). Ο δείκτης αξιοπιστίας ανά ερώτηση δίνεται στον Πίνακα 4.7.2.

Πίνακας 4.7.1 Cronbach's Alpha δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,927	39

Πίνακας 4.7.2 Cronbach's Alpha ανά ερώτηση

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ερώτηση 1	114,43	487,168	,146	,929
Ερώτηση 2	114,25	481,849	,220	,928
Ερώτηση 3	113,95	475,841	,313	,928
Ερώτηση 4	115,38	474,107	,372	,927
Ερώτηση 5.1	114,83	487,132	,185	,928
Ερώτηση 5.2	113,40	477,099	,411	,926
Ερώτηση 5.3	113,70	471,937	,466	,926
Ερώτηση 5.4	113,52	471,758	,459	,926
Ερώτηση 6.1	113,72	473,760	,465	,926
Ερώτηση 6.2	113,52	471,225	,518	,925
Ερώτηση 6.3	113,95	471,699	,496	,925
Ερώτηση 6.4	113,71	474,039	,479	,926
Ερώτηση 6.5	113,44	473,598	,451	,926
Ερώτηση 7.1	113,61	478,667	,327	,927
Ερώτηση 7.2	113,49	475,174	,445	,926
Ερώτηση 7.3	113,06	479,152	,359	,927
Ερώτηση 9	115,17	508,063	-,337	,932
Ερώτηση 10	115,84	499,266	-,214	,929
Ερώτηση 11	113,19	471,897	,472	,926
Ερώτηση 12	113,86	458,084	,638	,924
Ερώτηση 13.1	114,16	459,383	,645	,924
Ερώτηση 13.2	113,77	460,721	,677	,924
Ερώτηση 13.3	114,06	462,476	,615	,924
Ερώτηση 13.4	113,68	461,947	,603	,924
Ερώτηση 13.5	114,15	463,547	,627	,924

Ερώτηση 13.6	113,79	462,376	,568	,925
Ερώτηση 14.1	113,88	461,887	,578	,925
Ερώτηση 14.2	114,77	462,319	,626	,924
Ερώτηση 14.3	114,94	467,165	,598	,925
Ερώτηση 14.4	114,42	461,998	,644	,924
Ερώτηση 14.5	114,41	464,023	,620	,924
Ερώτηση 14.6	114,99	467,305	,575	,925
Ερώτηση 14.7	114,15	463,703	,600	,924
Ερώτηση 14.8	114,25	467,459	,508	,925
Ερώτηση 14.9	115,25	466,657	,627	,924
Ερώτηση 14.10	114,25	459,138	,643	,924
Ερώτηση 14.11	114,35	456,023	,698	,923
Ερώτηση 14.12	114,05	463,628	,571	,925
Ερώτηση 14.13	114,77	469,656	,468	,926

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Στατιστική επεξεργασία της έρευνας.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων των Υποκειμένων του δείγματος της έρευνας από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Η ανάλυση επικεντρώθηκε αφενός, στην εξέταση των συχνοτήτων κατανομής κάθε μεταβλητής-ερώτησης ξεχωριστά και αφετέρου, στη συσχέτιση των «ανεξάρτητων» μεταβλητών-ερωτήσεων, δηλαδή αυτών που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των Υποκειμένων του δείγματος της έρευνας, με τις «εξαρτημένες» μεταβλητές ερωτήσεις, δηλαδή αυτές που εκφράζουν γνώμες, στάσεις και συμπεριφορές των Υποκειμένων.

Κατά αυτόν τον τρόπο παρουσιάζονται πρώτα τα ευρήματα, τα οποία προέκυψαν μέσα από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δημογραφικών και των υπηρεσιακών στοιχείων, στη συνέχεια τα ευρήματα που προέκυψαν ανά τμήμα/ενότητα του ερωτηματολογίου και τέλος, τα ευρήματα που προέκυψαν από τις κατανομές συσχετίσεων μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών των Υποκειμένων και των απαντήσεών τους στις εξαρτημένες μεταβλητές-ερωτήσεις.

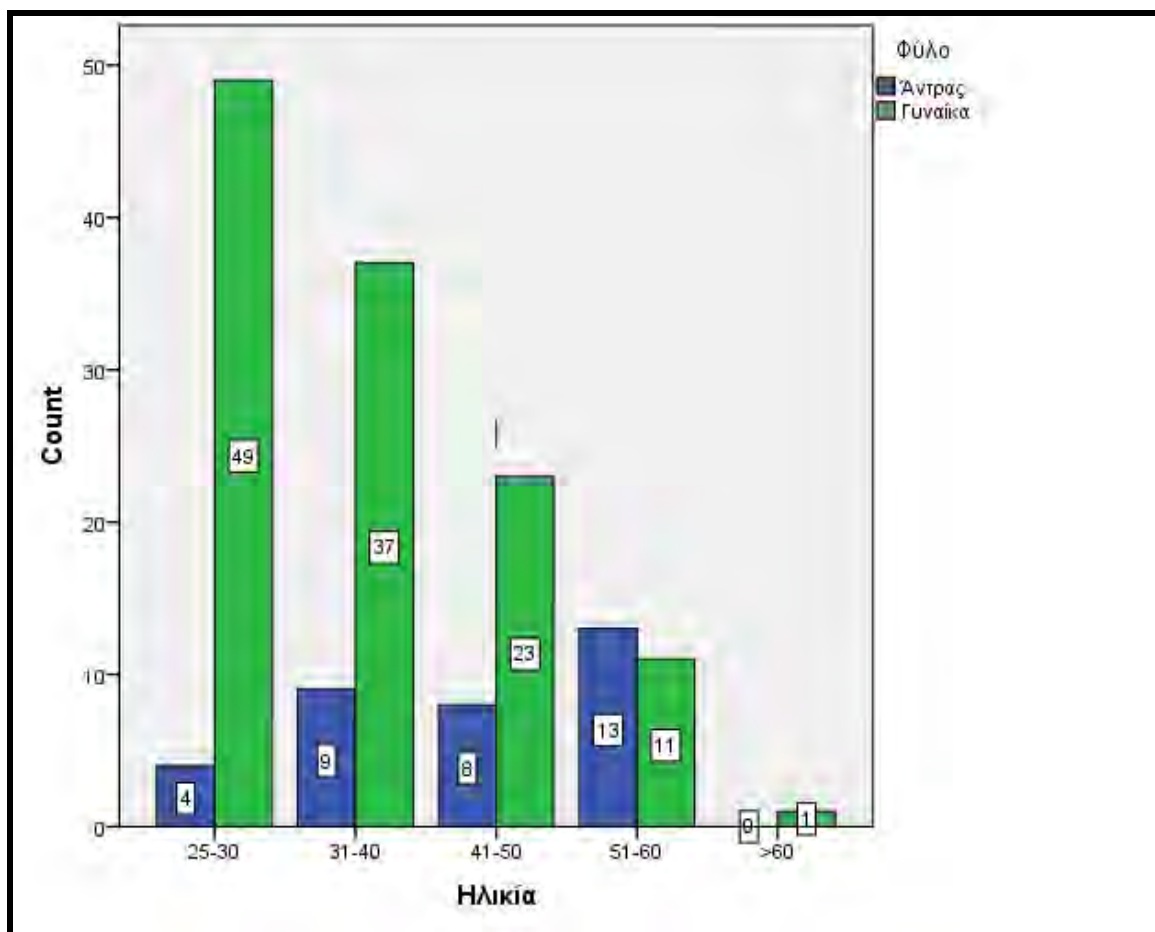
Προκειμένου να παρουσιαστούν τα παραπάνω ευρήματα, προηγήθηκαν οι απαραίτητες επεξεργασίες με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (IBM SPSS Statistics 20.0 for Windows) και του Υπολογιστικού Φύλλου Microsoft Excel. Η επιλογή του συγκεκριμένου στατιστικού προγράμματος έγινε, διότι είναι σχετικά εύκολο στη χρήση και γίνεται ανάλυση των μέσων όρων που ήταν και το ζητούμενο στις ερωτήσεις του εργαλείου. Τα δεδομένα περάστηκαν στο πρόγραμμα με κωδικοποιημένες τις απαντήσεις και αφού πρώτα ονομάστηκαν οι μεταβλητές. Δεν υπήρξε καμία κενή απάντηση οπότε δεν υπήρχε περίπτωση στατιστικού λάθους. Η ανάλυση περιλαμβάνει περιγραφική στατιστική ανάλυση με χρήση πινάκων συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων και συνοδεύεται από τα κατάλληλα γραφήματα με σκοπό την καλύτερη απεικόνιση των αποτελεσμάτων και την οπτικοποίηση των μεγεθών.

5.2. Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των δημογραφικών και των υπηρεσιακών στοιχείων των Υποκειμένων.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 155 εκπαιδευτικούς, 34 από τους οποίους είναι άνδρες (21,9%) και 121 είναι γυναίκες (78,1%). Η κατανομή της ηλικίας των ανδρών, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.2.1, εμφανίζει ότι οι πολυπληθέστερες ηλικιακές ομάδες για τους άνδρες είναι 51-60 ετών (13 συμμετέχοντες, 54,2% των ανδρών). Η κατανομή της ηλικίας των γυναικών εκπαιδευτικών παρουσιάζει ότι η επικρατέστερη ομάδα είναι 25-30 ετών (49 συμμετέχουσες, 40,5% των γυναικών). Από τον Πίνακα 5.2.1, επίσης, παρατηρείται ότι οι άνδρες συγκεντρώνουν μικρότερες συχνότητες στις μικρότερες ηλικίες από ότι οι γυναίκες, ενώ οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη συγκέντρωση σε μικρότερες ηλικίες. Τα αποτελέσματα ανά φύλο και ηλικία παρουσιάζονται επίσης στο Γράφημα 5.2.1.

Πίνακας 5.2.1 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την ηλικία

			Φύλο		Total
			Άντρας	Γυναίκα	
Ηλικία	25-30	Count	4	49	53
		% within Ηλικία	7,5%	92,5%	100,0%
		% within Φύλο	11,8%	40,5%	34,2%
	31-40	Count	9	37	46
		% within Ηλικία	19,6%	80,4%	100,0%
		% within Φύλο	26,5%	30,6%	29,7%
	41-50	Count	8	23	31
		% within Ηλικία	25,8%	74,2%	100,0%
		% within Φύλο	23,5%	19,0%	20,0%
	51-60	Count	13	11	24
		% within Ηλικία	54,2%	45,8%	100,0%
		% within Φύλο	38,2%	9,1%	15,5%
	>60	Count	0	1	1
		% within Ηλικία	0,0%	100,0%	100,0%
		% within Φύλο	0,0%	0,8%	0,6%
Total		Count	34	121	155
		% within Ηλικία	21,9%	78,1%	100,0%
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%



Γράφημα 5.2.1. Κατανομή εκπαιδευτικών ανά φύλο και ηλικία

Η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την ειδικότητα παρουσιάζει (όπως είναι αναμενόμενο) μεγαλύτερη συγκέντρωση στους Δασκάλους – ΠΕ70 (138 συμμετέχοντες, 89%). Ακολουθούν οι ειδικότητες της Φυσικής Αγωγής – ΠΕ11 με 5 συμμετέχοντες (3,2%), της Μουσικής – ΠΕ79 με 4 συμμετέχοντες (2,6%) και των Εικαστικών – ΠΕ08 και της Αγγλικής – ΠΕ06 με 3 συμμετέχοντες (1,9%) η καθεμία. Η κατανομή παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.2.2.

Πίνακας 5.2.2 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα

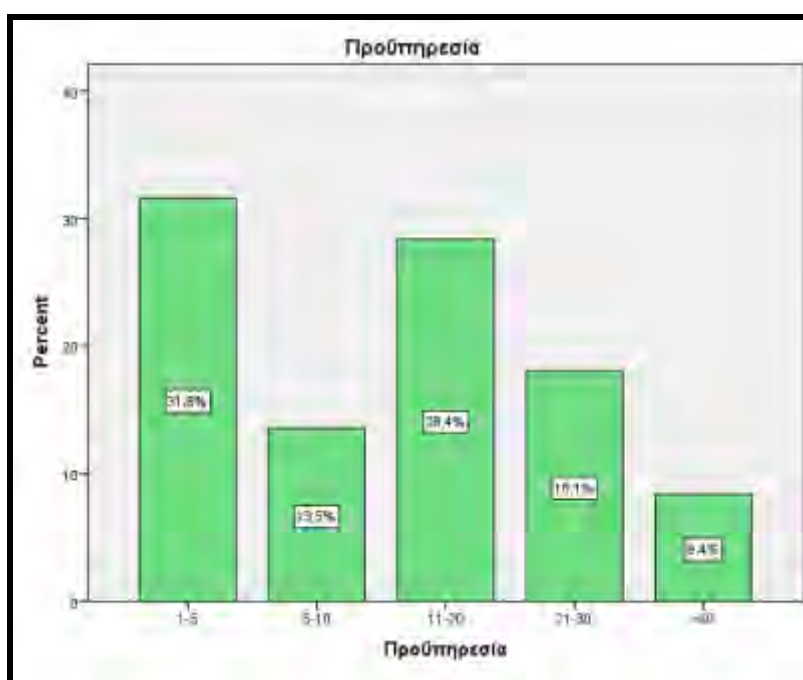
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΕ70 – Δασκάλων	138	89,0	89,0	89,0
	ΠΕ08 – Εικαστικών	3	1,9	1,9	91,0
	ΠΕ79 – Μουσικής	4	2,6	2,6	93,5
	ΠΕ06 – Αγγλικής	3	1,9	1,9	95,5
	ΠΕ11 – Φυσικής Αγωγής	5	3,2	3,2	98,7
	ΠΕ86 – Πληροφορικής	1	,6	,6	99,4

ΠΕ91 - Θεατρικής Αγωγής	1	,6	,6	100,0
Total	155	100,0	100,0	

Ο Πίνακας 5.2.3 και το Γράφημα 5.2.2 παρουσιάζουν την κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Από αυτόν παρατηρείται ότι η επικρατέστερη ομάδα είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην εκπαίδευση 1-5 έτη (49 συμμετέχοντες, 31,6%) και 11-20 έτη (44 συμμετέχοντες, 28,4%).

Πίνακας 5.2.3 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	49	31,6	31,6	31,6
	6-10	21	13,5	13,5	45,2
	11-20	44	28,4	28,4	73,5
	21-30	28	18,1	18,1	91,6
	>30	13	8,4	8,4	100,0
	Total	155	100,0	100,0	



Γράφημα 5.2.2 Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Η κατανομή των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις σπουδές τους, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.2.4, εμφανίζει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει το βασικό πτυχίο (74

συμμετέχοντες, 47,7%), 15 (9,7%) έχουν αποκτήσει δεύτερο πτυχίο, 62 (40%) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ μόνο 4 συμμετέχοντες (2,6%) κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα.

Πίνακας 5.2.4 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τους τίτλους σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Βασικό Πτυχίο	74	47,7	47,7	47,7
	Δεύτερο Πτυχίο	15	9,7	9,7	57,4
	Μεταπτυχιακό	62	40,0	40,0	97,4
	Διδακτορικό	4	2,6	2,6	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

Επίσης, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.2.5, 86 (55,5%) συμμετέχοντες είναι μόνιμοι και 68 (43,9%) συμμετέχοντες αναπληρωτές.

Πίνακας 5.2.5 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το καθεστώς εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ωρομίσθιος	1	,6	,6	,6
	Αναπληρωτής	68	43,9	43,9	44,5
	Μόνιμος	86	55,5	55,5	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

5.3. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην τρέχουσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης οργανωμένα ανά τμήμα/ενότητα του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων θα παρουσιαστούν ανά άξονα μελέτης. Για τους σκοπούς του σχολιασμού και της εστίασης σε διαφαινόμενες τάσεις, γίνεται συνυπολογισμός των «ακραίων» απαντήσεων (πάρα πολύ και πολύ, όπως επίσης, λίγο και καθόλου), προς διευκόλυνση του αναγνώστη.

5.3.1. 1^{ος} άξονας: Ο Μεντορισμός (Mentoring) στον εκπαιδευτικό χώρο.

Ο πρώτος άξονας της έρευνας αποτελείται από 4 ερωτήματα και στοχεύει να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη του θεσμού του

Μεντορισμού (Mentoring) στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την προσωπική τους εμπειρία απάντησαν αν υφίσταται έστω και άτυπα ο συγκεκριμένος θεσμός και αν έχουν δεχτεί καθοδήγηση στα πρώτα τους χρόνια στην εκπαίδευση ως νεοδιοριζόμενοι.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά την πρώτη σας χρονιά ως εκπαιδευτικός αντιμετωπίσατε σημαντικές δυσκολίες στο διδακτικό σας έργο», έχουν μια ουδέτερη και αρνητική τάση, δεδομένου ότι 54 συμμετέχοντες (ποσοστό 34,8%) απάντησαν αρκετά ενώ ο ίδιος περίπου αριθμός συμμετεχόντων 52 (ποσοστό 33,5%) απάντησαν λίγο. Αθροιστικά, βέβαια, επικρατεί η αρνητική τάση, καθώς 68 συνολικά συμμετέχοντες (ποσοστό 43,8%) απάντησαν καθόλου ή λίγο.

Ο ίδιος περίπου τρόπος κατανομής των απαντήσεων γίνεται και στην ερώτηση «Ως πρωτοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός δεχτήκατε, έστω και άτυπα, την καθοδήγηση ενός εμπειρότερου εκπαιδευτικού», διότι 48 συμμετέχοντες (ποσοστό 31%) απάντησαν αρκετά, ενώ 38 συμμετέχοντες (ποσοστό 24,5%) απάντησαν λίγο. Αθροιστικά, επικρατεί πάλι η αρνητική τάση, καθώς 59 συμμετέχοντες (ποσοστό 38%) απάντησαν καθόλου ή λίγο.

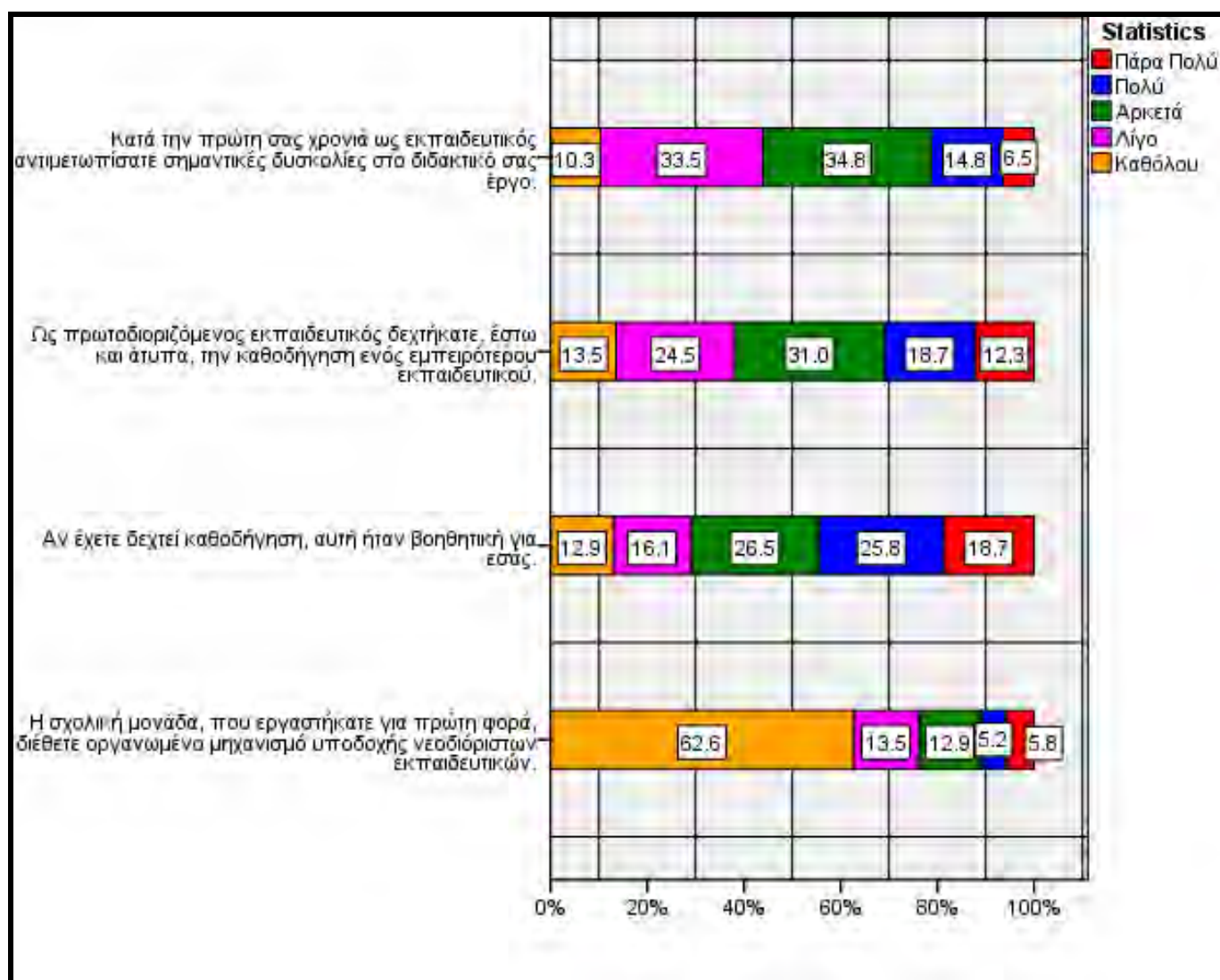
Αναφορικά με την ερώτηση «Αν έχετε δεχτεί καθοδήγηση, σε ποιο βαθμό αυτή ήταν βοηθητική για εσάς», περίπου οι μισοί συμμετέχοντες (ποσοστό 44,5%) απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ αποτυπώνοντας μια θετική τάση.

Τέλος, οι απαντήσεις στην ερώτηση «Η σχολική μονάδα, που εργαστήκατε για πρώτη φορά, διέθετε οργανωμένο μηχανισμό υποδοχής νεοδιοριστών εκπαιδευτικών», έχουν μια καθαρά αρνητική τάση, δεδομένου ότι η συντριπτική πλειοψηφία (118 συμμετέχοντες, ποσοστό 76,1%) απάντησε καθόλου ή λίγο.

Τα αποτελέσματα που αναλύθηκαν παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 5.3.1 και στο Γράφημα 5.3.1. Επίσης, στον Πίνακα 5.3.1 περιλαμβάνονται η Μέση Τιμή (Mean) και η τυπική απόκλιση (Std. Deviation) ώστε να φαίνονται ξεκάθαρα οι τάσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες αναλύθηκαν παραπάνω. Η διακύμανση των τιμών στις υποκλίμακες που χρησιμοποιούνται είναι από 1 έως 5, επομένως η τιμή 3 αποτελεί τη διάμεσο στο παραπάνω εύρος τιμών. Οι τιμές που είναι πάνω από 3 παρουσιάζουν θετική τάση, ενώ οι τιμές που είναι κάτω από 3 παρουσιάζουν αρνητική τάση.

Πίνακας 5.3.1 Ο Μεντορισμός (Mentoring) στην εκπαίδευση

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Mean	Std. Deviation
1. Κατά την πρώτη σας χρονιά ως εκπαιδευτικός αντιμετωπίσατε σημαντικές δυσκολίες στο διδακτικό σας έργο.	16 10.3%	52 33,5%	54 34,8%	23 14,8%	10 6,5%	2,74	1,045
2. Ως πρωτοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός δεχτήκατε, έστω και άτυπα, την καθοδήγηση ενός εμπειρότερου εκπαιδευτικού.	21 13.5%	38 24,5%	48 31,0%	29 18,7%	19 12,3%	2,92	1,211
3. Αν έχετε δεχτεί καθοδήγηση, αυτή ήταν βοηθητική για εσάς.	20 12.9%	25 16,1%	41 26,5%	40 25,8%	29 18,7%	3,21	1,284
4. Η σχολική μονάδα, που εργαστήκατε για πρώτη φορά, διέθετε οργανωμένο μηχανισμό υποδοχής νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.	97 62.6%	21 13,5%	20 12,9%	8 5,2%	9 5,8%	1,78	1,202



Γράφημα 5.3.1 Ο Μεντορισμός (Mentoring) στην εκπαίδευση

5.3.2. 2^{ος} άξονας: Η σημασία του θεσμού του Μέντορα και η αναγκαιότητα εισαγωγής του στην εκπαίδευση.

Ο δεύτερος άξονας της έρευνας αποτελείται από 4 ερωτήματα και έχει ως στόχο να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία που έχει ο θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση και την ανάγκη που υπάρχει για την εισαγωγή του.

Η πρώτη από τις ερωτήσεις διερευνά τον βαθμό που εκτιμούν οι συμμετέχοντες ότι «Οι γνώσεις, που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο, επαρκούν για να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στα πρώτα τους επαγγελματικά βήματα». Η τάση που επικρατεί στις απαντήσεις των συμμετεχόντων του δείγματος είναι αρνητική (93 συμμετέχοντες, ποσοστό 60%), ενώ θετική τάση έχουν 11 άτομα (ποσοστό 7,1%) και

ουδέτερη 51 άτομα (ποσοστό 32,9%). Διαπιστώνεται από αυτά τα αποτελέσματα ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν, κατά μεγάλο ποσοστό, τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις ως ανεπαρκείς, για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της καθημερινότητας ως νέοι εκπαιδευτικοί.

Αντίθετα, οι συμμετέχοντες εμφανίζουν μια θετική τάση όταν ερωτώνται σε ποιο βαθμό εκτιμούν ότι «Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός με γνώσεις και δεξιότητες μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό αναλαμβάνοντας τον ρόλο του Μέντορα». Συνολικά, 96 συμμετέχοντες (ποσοστό 61,9%) απάντησαν πολύ και πάρα πολύ. Αρνητικά απάντησαν 15 συμμετέχοντες (ποσοστό 9,6%) και ουδέτερα 44 (ποσοστό 28,4%).

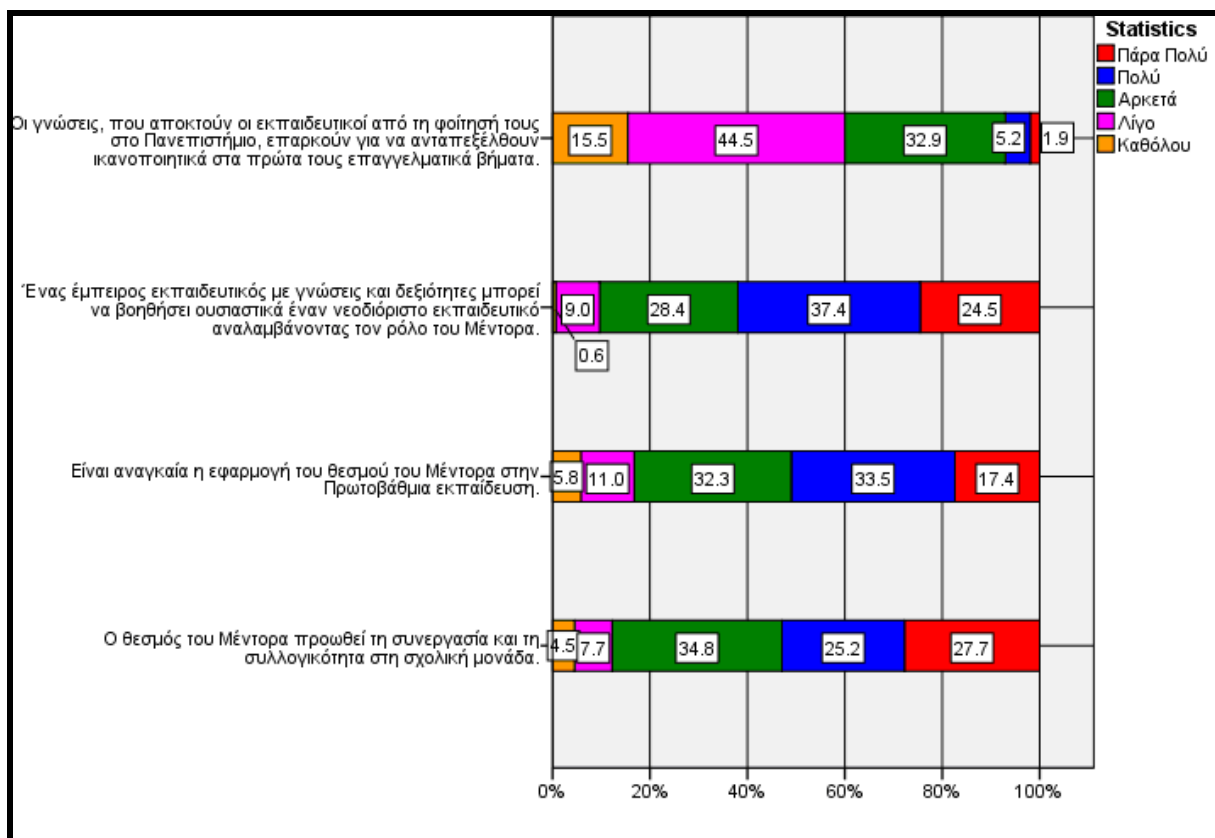
Η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τις απαντήσεις τους για τον βαθμό που «Είναι αναγκαία η εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση» αναδεικνύει μια θετική τάση (79 συμμετέχοντες, ποσοστό 50,9%), ενώ οι αρνητικές απαντήσεις δόθηκαν από 26 συμμετέχοντες (ποσοστό 16,8%). Ουδέτερη τάση έχουν 50 συμμετέχοντες (ποσοστό 32,3%). Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν και θεωρούν επιτακτική ανάγκη την εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, οι απαντήσεις στην ερώτηση αν «Ο θεσμός του Μέντορα προωθεί τη συνεργασία και τη συλλογικότητα στη σχολική μονάδα» καταγράφεται επίσης μια θετική τάση. Αθροιστικά, 82 συμμετέχοντες (ποσοστό 52,9%) απάντησαν πολύ και πάρα πολύ. Σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων (54, ποσοστό 34,8%) απάντησε ουδέτερα και ένας μικρός αριθμός (19, ποσοστό 12,2%) απάντησε αρνητικά.

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 5.3.2 και στο Γράφημα 5.3.2. Τα αποτελέσματα που αναλύθηκαν παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 5.3.2 και στο Γράφημα 5.3.2. Επίσης, στον Πίνακα 5.3.2 περιλαμβάνονται η Μέση Τιμή (Mean) και η τυπική απόκλιση (Std. Deviation) ώστε να φαίνονται ξεκάθαρα οι τάσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες αναλύθηκαν παραπάνω. Η διακύμανση των τιμών στις υποκλίμακες που χρησιμοποιούνται είναι από 1 έως 5, επομένως η τιμή 3 αποτελεί τη διάμεσο στο παραπάνω εύρος τιμών. Οι τιμές που είναι πάνω από 3 παρουσιάζουν θετική τάση, ενώ οι τιμές που είναι κάτω από 3 παρουσιάζουν αρνητική τάση.

Πίνακας 5.3.2 Η αναγκαιότητα και η σημασία του Μεντορισμού (Mentoring)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Mean	Std. Deviation
5.1. Οι γνώσεις, που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο, επαρκούν για να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στα πρώτα τους επαγγελματικά βήματα.	24 15,5%	69 44,5%	51 32,9%	8 5,2%	3 1,9%	2,34	,870
5.2. Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός με γνώσεις και δεξιότητες μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό αναλαμβάνοντας τον ρόλο του Μέντορα.	1 0,6%	14 9,0%	44 28,4%	58 37,4%	38 24,5%	3,76	,947
5.3. Είναι αναγκαία η εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.	9 5,8%	17 11,0%	50 32,3%	52 33,5%	27 17,4%	3,46	1,083
5.4. Ο θεσμός του Μέντορα προωθεί τη συνεργασία και τη συλλογικότητα στη σχολική μονάδα.	7 4,5%	12 7,7%	54 34,8%	39 25,2%	43 27,7%	3,64	1,104



Γράφημα 5.3.2 Η αναγκαιότητα και η σημασία του Μεντορισμού (Mentoring)

5.3.3. 3^{ος} άξονας: Οι βασικές δεξιότητες του Μέντορα.

Ο τρίτος άξονας της έρευνας αποτελείται από 5 ερωτήματα και έχει ως στόχο να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο του Μέντορα και τις βασικές δεξιότητες που έχει.

Η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Παρέχει ουσιαστική συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη», παρουσιάζει μια ισοβαθμία ανάμεσα στην ουδέτερη και θετική τάση. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησε ουδέτερα (67, ποσοστό 43,2%). Το ίδιο ποσοστό συγκεντρώνουν και οι απαντήσεις πολύ και πάρα πολύ. Δεν υπάρχει, επομένως, ξεκάθαρη τάση των απόψεων καθώς η πλειοψηφία είναι περισσότερο ουδέτερη.

Μεγάλη θετική τάση (85 συμμετέχοντες, ποσοστό 54,9% απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ ή πάρα πολύ), παρουσιάζουν οι απόψεις γύρω από την ερώτηση «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Συμβουλεύει τους νεοδιόριστους στο πώς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται».

Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι ο ρόλος του Μέντορα περιλαμβάνει τη συμβουλευτική καθοδήγηση των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών καθώς και την επαγγελματική τους υποστήριξη.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση: «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Προτείνει νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και συμβάλλει στην εφαρμογή τους» δείχνουν ότι η διδακτική καθοδήγηση είναι μια κάπως ελάσσονα πτυχή του ρόλου του Μέντορα (σε σχέση με τις υπόλοιπες που αναφέρθηκαν ήδη). Οι απόψεις για αυτήν την πτυχή έχουν μια τάση να είναι μέτριες, καθώς η επικρατούσα απάντηση είναι αρκετά (62 συμμετέχοντες, ποσοστό 40%).

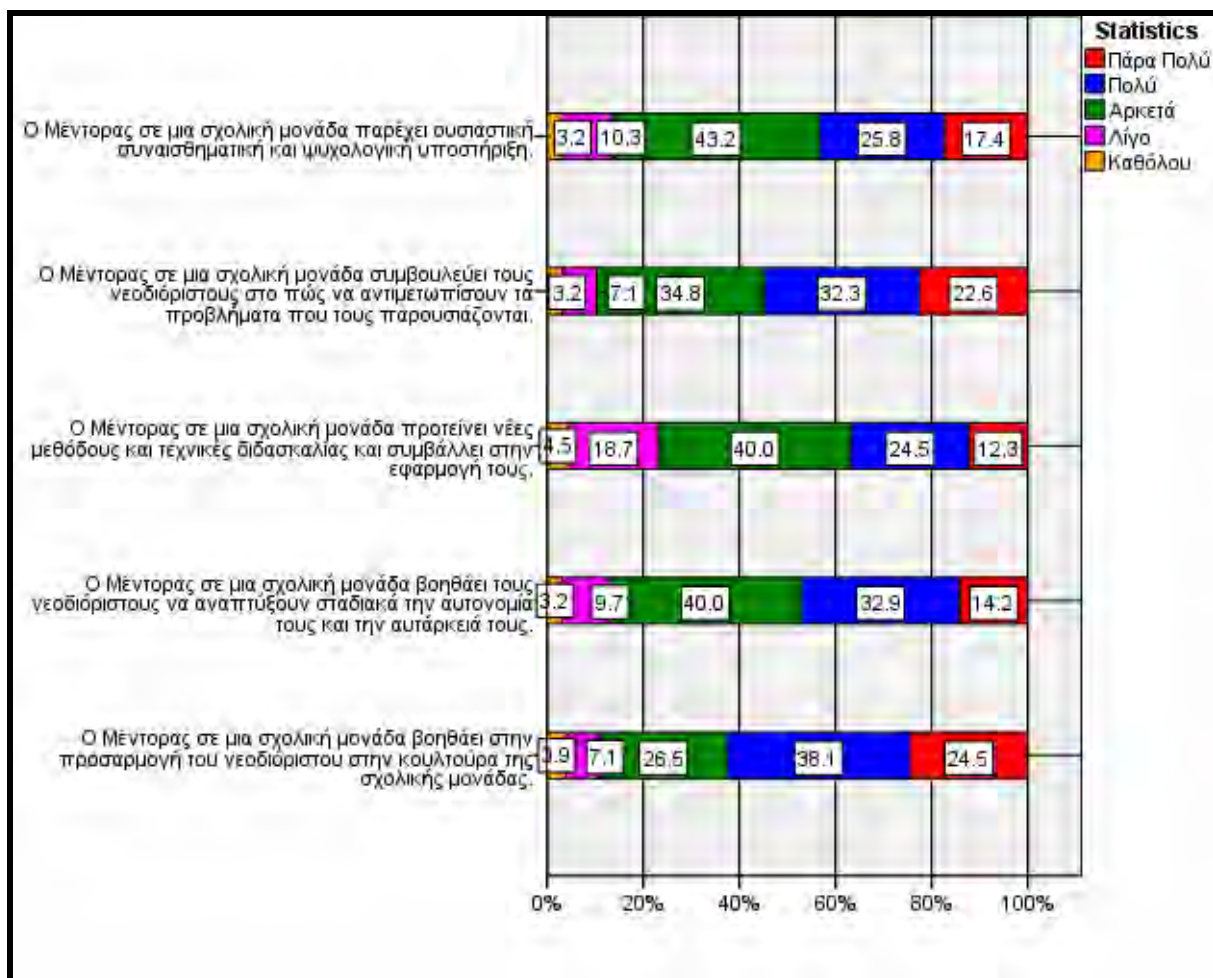
Η επόμενη ερώτηση αναφέρει: «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Βοηθάει τους νεοδιόριστους να αναπτύξουν σταδιακά την αυτονομία τους και την αυτάρκειά τους». Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τείνουν να είναι θετικές, καθώς 73 άτομα, ποσοστό 47,1% απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ.

Η τελευταία ερώτηση αναφέρει: «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας». Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μια θετική τάση (97 άτομα, ποσοστό 62,6% απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ). Ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων δηλώνει ότι ο Μέντορας είναι ένα σημαντικό πρόσωπο, ικανό να στηρίξει τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό και να τον εισάγει στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 5.3.3 και στο Γράφημα 5.3.3. Επίσης, στον Πίνακα 5.3.3 περιλαμβάνονται η Μέση Τιμή (Mean) και η τυπική απόκλιση (Std. Deviation) ώστε να φαίνονται ξεκάθαρα οι τάσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες αναλύθηκαν παραπάνω. Η διακύμανση των τιμών στις υποκλίμακες που χρησιμοποιούνται είναι από 1 έως 5, επομένως η τιμή 3 αποτελεί τη διάμεσο στο παραπάνω εύρος τιμών. Οι τιμές που είναι πάνω από 3 παρουσιάζουν θετική τάση, ενώ οι τιμές που είναι κάτω από 3 παρουσιάζουν αρνητική τάση.

Πίνακας 5.3.3 Οι Δεξιότητες του Μέντορα

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Mean	Std. Deviation
6.1. Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα παρέχει ουσιαστική συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη.	5 3,2%	16 10,3%	67 43,2%	40 25,8%	27 17,4%	3,44	1,001
6.2. Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα συμβουλεύει τους νεοδιόριστους στο πώς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται.	5 3,2%	11 7,1%	54 34,8%	50 32,3%	35 22,6%	3,64	1,012
6.3. Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα προτείνει νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και συμβάλλει στην εφαρμογή τους.	7 4,5%	29 18,7%	62 40,0%	38 24,5%	19 12,3%	3,21	1,032
6.4. Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει τους νεοδιόριστους να αναπτύξουν σταδιακά την αυτονομία τους και την αυτάρκειά τους.	5 3,2%	15 9,7%	62 40,0%	51 32,9%	22 14,2%	3,45	,962
6.5. Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.	6 3,9%	11 7,1%	41 26,5%	59 38,1%	38 24,5%	3,72	1,035



Γράφημα 5.3.3 Οι Δεξιότητες του Μέντορα

5.3.4. 4^{ος} άξονας: Η σημασία της διαρκούς Επαγγελματικής Καθοδήγησης στην εκπαίδευση.

Ο τέταρτος άξονας της έρευνας αποτελείται από 3 ερωτήματα και έχει ως στόχο να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία της διαρκούς και οργανωμένης Επαγγελματικής Καθοδήγησης στον χώρο της εκπαίδευσης.

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι: «Ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται διαρκή και οργανωμένη υποστήριξη σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής του πορείας», 83 άτομα (ποσοστό 53,5%) απάντησαν πολύ και πάρα πολύ. Η θετική τάση που καταγράφεται αναδεικνύει την προσωπική ανάγκη των εκπαιδευτικών για οργανωμένη υποστήριξη στο έργο τους.

Η κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τον βαθμό που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι «Η βοήθεια από έναν επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των

εκπαιδευτικών» δείχνει ότι 6 στους 10 συμμετέχοντες εκφράζουν μια θετική τάση (93 άτομα, ποσοστό 60%). Η σημαντική βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ένας καθοδηγητής επισημαίνεται ξεκάθαρα μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα.

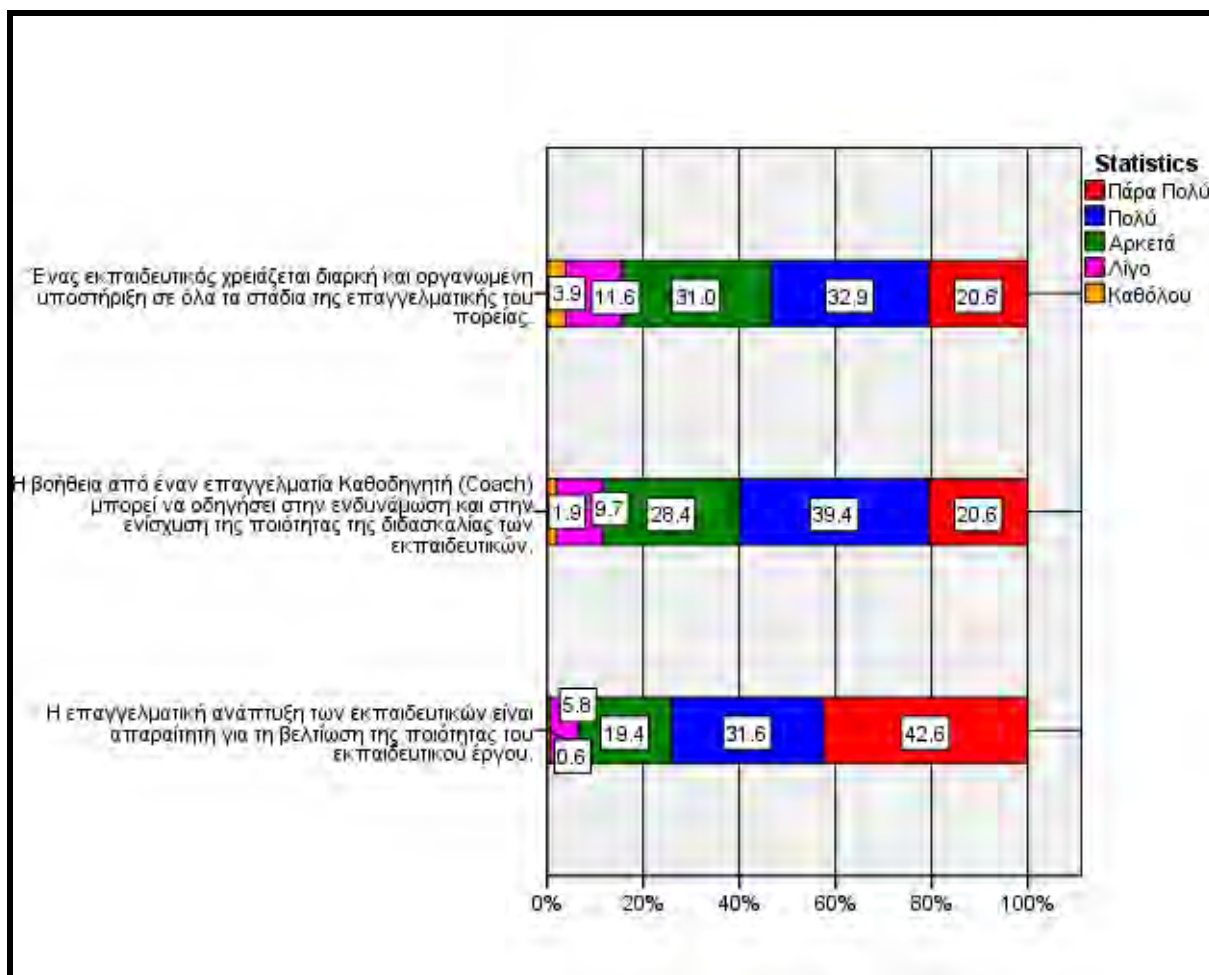
Η θετική τάση των συμμετεχόντων αποτυπώνεται στην κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι «Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου». 115 άτομα από τα 155 του συνολικού δείγματος (ποσοστό 74,2%), δηλαδή, περισσότεροι από τρεις στους τέσσερις απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ. Οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να στηρίζουν την άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού.

Ο Πίνακας 5.3.4 και το Γράφημα 5.3.4 παρουσιάζουν συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αναφέρονται στην αναγκαιότητα ένταξης συνεχούς και οργανωμένης καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες. Επίσης, στον Πίνακα 5.3.4 περιλαμβάνονται η Μέση Τιμή (Mean) και η τυπική απόκλιση (Std. Deviation) ώστε να φαίνονται ξεκάθαρα οι τάσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες αναλύθηκαν παραπάνω. Η διακύμανση των τιμών στις υποκλίμακες που χρησιμοποιούνται είναι από 1 έως 5, επομένως η τιμή 3 αποτελεί τη διάμεσο στο παραπάνω εύρος τιμών. Οι τιμές που είναι πάνω από 3 παρουσιάζουν θετική τάση, ενώ οι τιμές που είναι κάτω από 3 παρουσιάζουν αρνητική τάση.

Πίνακας 5.3.4 Η σημασία της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Mean	Std. Deviation
7.1. Ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται διαρκή και οργανωμένη υποστήριξη σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής του πορείας.	6 3,9%	18 11,6%	48 31,0%	51 32,9%	32 20,6%	3,55	1,064
7.2. Η βοήθεια από έναν επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.	3 1,9%	15 9,7%	44 28,4%	61 39,4%	32 20,6%	3,67	,974

7.3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.	1	9	30	49	66	4,10	,952
	0,6%	5,8%	19,4%	31,6%	42,6%		



Γράφημα 5.3.4 Η σημασία της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching)

5.3.5. 5^{ος} άξονας: Οι βασικές δεξιότητες του Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach).

Ο πέμπτος άξονας της έρευνας αποτελείται από 1 ερώτηση (8^η στο ερωτηματολόγιο) και έχει ως στόχο να αναδείξει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τομείς παρέμβασης ενός Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) στη σχολική μονάδα. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 5.3.5 και περιορίστηκαν στις δύο πρώτες προτιμήσεις των συμμετεχόντων για την καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 5.3.5-α Οι Δεξιότητες του Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) – 1^η Προτίμηση

Τομείς Παρέμβασης ενός Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) στη Σχολική Μονάδα	1^η Προτίμηση
1. Να οργανώνει προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσαρμοσμένα στους στόχους και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας.	18 (11,6%)
2. Να παρέχει συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς.	43 (27,7%)
3. Να συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς στο πώς να αντιμετωπίσουν τα τρέχοντα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.	37 (23,8%)
4. Να παρουσιάζει νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους κατά τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από δειγματικές διδασκαλίες.	17 (11%)
5. Να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης.	22 (14,2%)
6. Να βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί επάνω στις διδακτικές του μεθόδους.	3 (2%)
7. Να προωθεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα στη σχολική μονάδα.	15 (9,7%)

Πίνακας 5.3.5-β Οι Δεξιότητες του Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) – 2^η Προτίμηση

Τομείς Παρέμβασης ενός Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) στη Σχολική Μονάδα	2^η Προτίμηση
1. Να οργανώνει προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσαρμοσμένα στους στόχους και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας.	16 (10,3%)
2. Να παρέχει συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς.	24 (15,5%)
3. Να συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς στο πώς να αντιμετωπίσουν τα τρέχοντα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.	37 (23,8%)
4. Να παρουσιάζει νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους κατά τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από δειγματικές διδασκαλίες.	25 (16,1%)
5. Να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης.	26 (16,8%)
6. Να βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί επάνω στις διδακτικές του μεθόδους.	7 (4,5%)
7. Να προωθεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα στη σχολική μονάδα.	20 (13%)

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (43 άτομα, ποσοστό 27,7%) θεωρεί ότι ο Επαγγελματίας Καθοδηγητής (Coach) στην εκπαίδευση πρέπει να έχει ως πρωταρχικό του

μέλημα να παρέχει συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς. Στη δεύτερη θέση των επιλογών τους είναι η παροχή συμβουλών σχετικά με το πώς να αντιμετωπίσουν τα τρέχοντα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (37 άτομα, ποσοστό 23,8%). Συνεπώς, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη στο εργασιακό τους περιβάλλον και καθοδήγηση για να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές δυσκολίες που έχουν. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα σχετικά με τον ρόλο του Μέντορα για παροχή συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης, τα οποία παρουσιάστηκαν προηγουμένως.

5.3.6. 6^{ος} άξονας: Η παροχή Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) στα σχολεία από τον Διευθυντή.

Ο έκτος άξονας της έρευνας αποτελείται από 4 ερωτήσεις και έχει ως στόχο να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) στον σχολικό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την προσωπική τους εμπειρία απάντησαν αν υφίσταται έστω και άτυπα το coaching στα σχολεία και αν ο Διευθυντής είναι δίπλα τους και στηρίζει το εκπαιδευτικό τους έργο.

Στην 9^η κλειστή ερώτηση «Με ποιον κυρίως συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του έργου σας», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (82 συμμετέχοντες, ποσοστό 52,9%) απάντησε ότι τα συζητάει με παλαιότερους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, 46 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,7%) απάντησαν ότι συζητούν τα προβλήματα που προκύπτουν με τον Διευθυντή, ενώ 7 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 7%) δήλωσαν ότι δεν τα συζητάνε με κανέναν. Τέλος, 20 άτομα (ποσοστό 12,9%) επέλεξαν διαφορετική απάντηση από τις ήδη δοσμένες. Μετά από ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι τα άτομα αυτά ήταν νέα σε ηλικία, αναπληρωτές και με 1-5 χρόνια προϋπηρεσία. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συζητάνε τα προβλήματα που έχουν με συνομήλικους εκπαιδευτικούς εντός και εκτός της σχολικής μονάδας που εργάζονται.

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 5.3.6 και στο Γράφημα 5.3.5.

Πίνακας 5.3.6 Με ποιους γίνεται η συζήτηση προβλημάτων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	Με τον Διευθυντή	46	29,7	29,7	29,7
	Με παλαιότερους εκπαιδευτικούς	82	52,9	52,9	82,6
	Με κανέναν	7	4,5	4,5	87,1
	άλλο (Προσδιορίστε)	20	12,9	12,9	100,0
	Total	155	100,0	100,0	

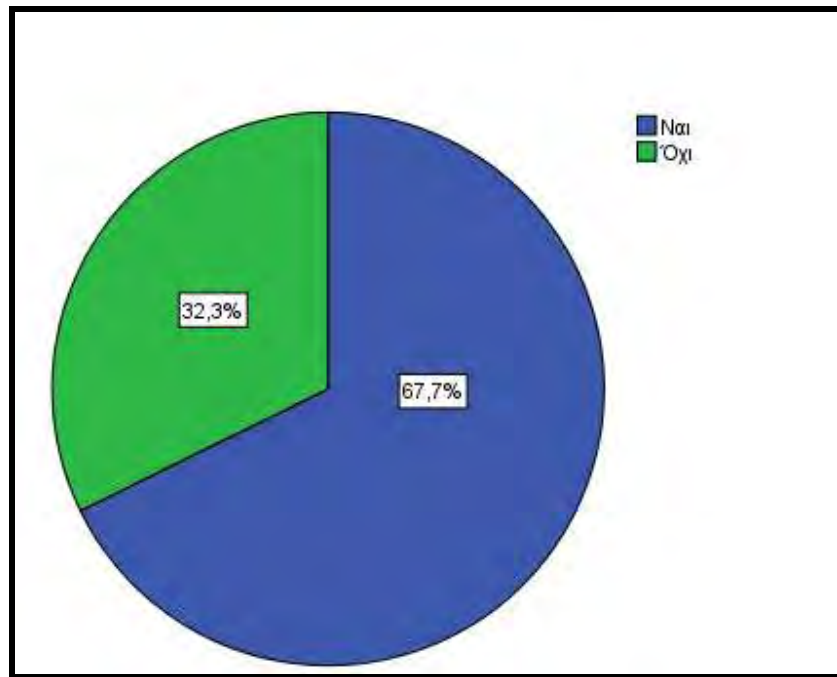


Γράφημα 5.3.5 Με ποιους γίνεται η συζήτηση προβλημάτων

Στην 10^η ερώτηση «Πριν από την έναρξη των μαθημάτων τον Σεπτέμβριο, προηγήθηκε ενημερωτική συνάντηση Διευθυντή και εκπαιδευτικών», 105 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 67,7%) απάντησαν «ναι» και 50 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 32,3%) απάντησαν «όχι». Σχηματικά οι απαντήσεις δίνονται στον παρακάτω Πίνακα 5.3.7 και στο Γράφημα 5.3.6.

Πίνακας 5.3.7 Ενημερωτική Συνάντηση Διευθυντή και εκπαιδευτικών πριν από την έναρξη μαθημάτων τον Σεπτέμβριο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	105	67,7	67,7	67,7
	Όχι	50	32,3	32,3	100,0
	Total	155	100,0	100,0	



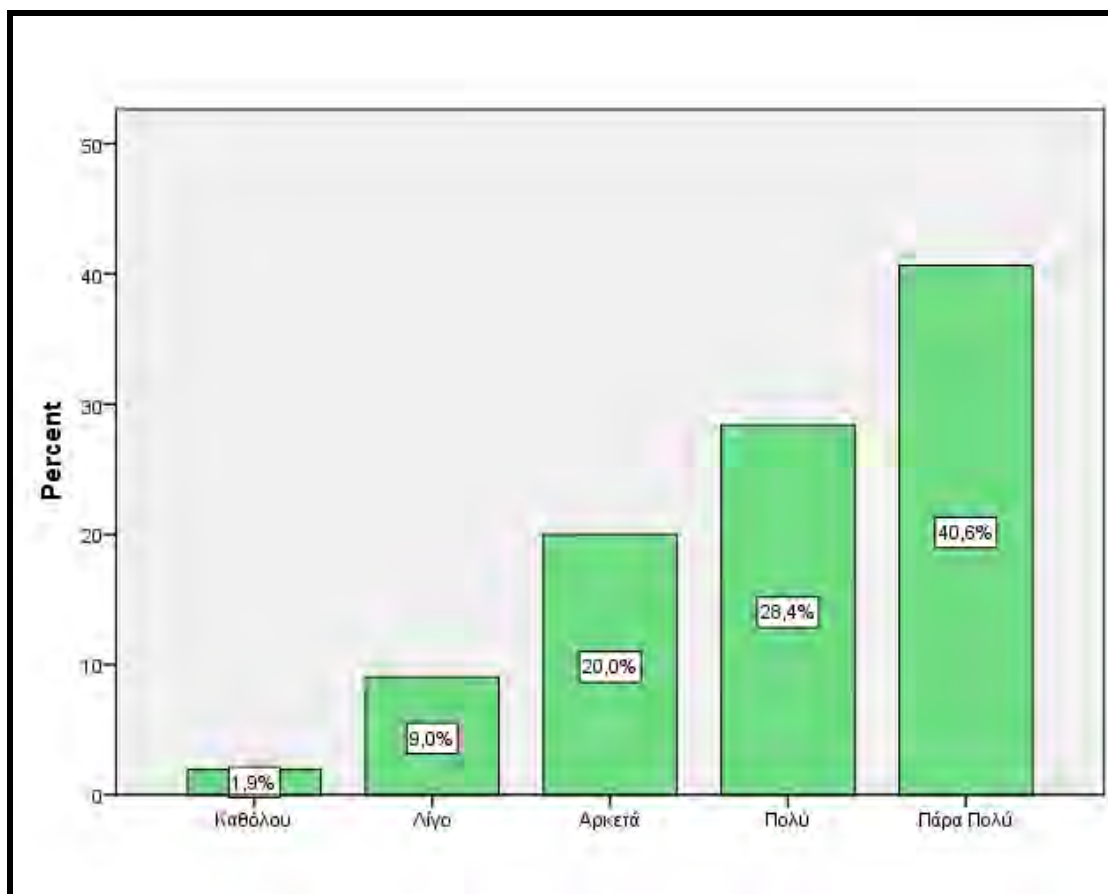
Γράφημα 5.3.6 Ενημερωτική Συνάντηση Διευθυντή και εκπαιδευτικών πριν από την έναρξη μαθημάτων τον Σεπτέμβριο

Η επόμενη ερώτηση, η 11^η, αναφέρεται στο αν οι εκπαιδευτικοί «Έχουν την αίσθηση της ελεύθερης πρόσβασης στον Διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα». Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (107 άτομα, ποσοστό 69%) απάντησε πολύ και πάρα πολύ. Επίσης, 31 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 20%) απάντησαν αρκετά και μόνο 17 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 10,9%) απάντησαν καθόλου ή λίγο. Επομένως, καταγράφεται μια ξεκάθαρη θετική τάση και δείχνει ότι 7 στους 10 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι οι Διευθυντές ακολουθούν την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας» προς τους υφιστάμενούς τους.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον παρακάτω Πίνακα 5.3.8 και στο Γράφημα 5.3.7.

Πίνακας 5.3.8 Αίσθηση ελεύθερης πρόσβασης στον Διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	1,9	1,9	1,9
	Λίγο	14	9,0	9,0	11,0
	Αρκετά	31	20,0	20,0	31,0
	Πολύ	44	28,4	28,4	59,4
	Πάρα Πολύ	63	40,6	40,6	100,0
	Total	155	100,0	100,0	



Γράφημα 5.3.7 Αίσθηση ελεύθερης πρόσβασης στον Διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα

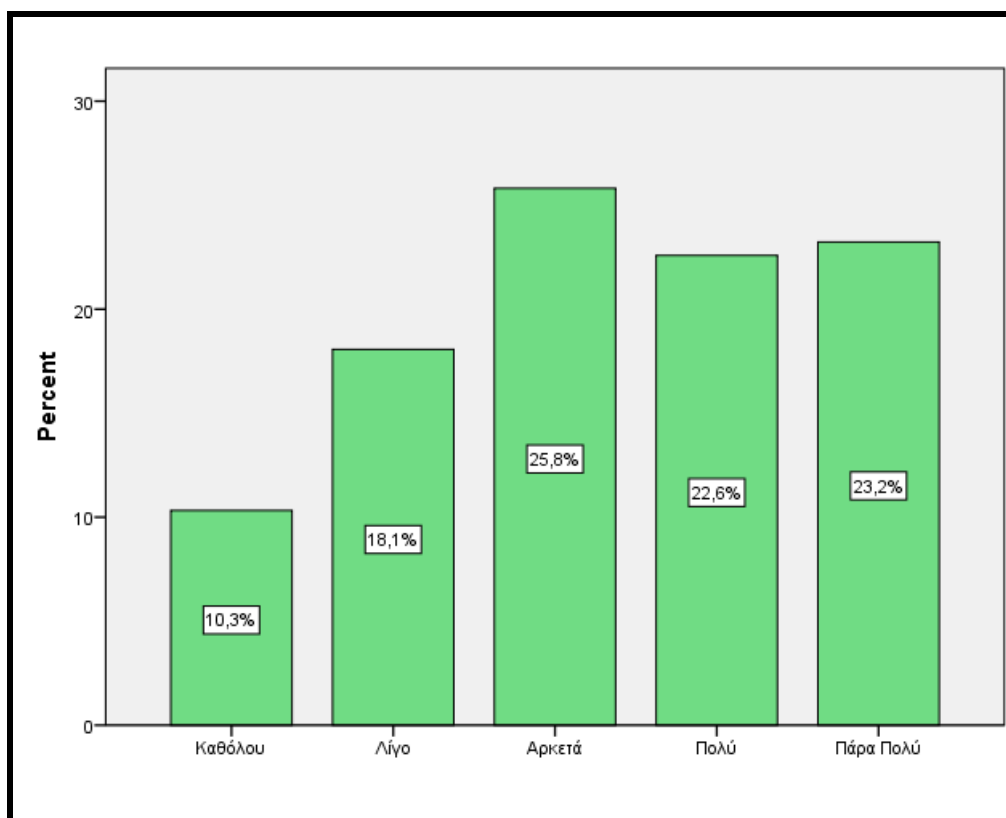
Στην 12^η ερώτηση οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν «Κατά πόσο θεωρείτε ότι ο Διευθυντής του σχολείου σας, σας παρέχει συμβουλευτική στήριξη στο εκπαιδευτικό σας έργο». Από τους 155 εκπαιδευτικούς, οι 71 (ποσοστό 45,8%) απάντησαν πολύ και πάρα πολύ, 44 (ποσοστό 28,4%) απάντησαν καθόλου ή λίγο και 40 (ποσοστό 25,8%) απάντησαν αρκετά. Θεωρείται, επομένως, ότι ο Διευθυντής παρουσιάζεται ως ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής, καθώς στέκεται ως Καθοδηγητής (Coach) δίπλα στο προσωπικό του.

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 5.3.9 και στο Γράφημα 5.3.8.

Πίνακας 5.3.9 Παροχή συμβουλευτικής στήριξης (Coaching) από τον Διευθυντή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	10,3	10,3	10,3
	Λίγο	28	18,1	18,1	28,4

Αρκετά	40	25,8	25,8	54,2
Πολύ	35	22,6	22,6	76,8
Πάρα Πολύ	36	23,2	23,2	100,0
Total	155	100,0	100,0	



Γράφημα 5.3.8 Παροχή συμβουλευτικής στήριξης (Coaching) από τον Διευθυντή

5.3.7. 7^{ος} άξονας: Η σύνδεση του Μεντορισμού (Mentoring) και της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) με τον Διευθυντή.

Ο έβδομος άξονας της έρευνας αποτελείται από 2 ερωτήσεις με υποερωτήματα η καθεμία και έχει ως στόχο να αναδείξει τη σύνδεση του Μεντορισμού (Mentoring) και της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) με τον Διευθυντή στον σχολικό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την προσωπική τους εμπειρία απάντησαν αν υφίσταται αυτή η σύνδεση στην εκπαίδευση και αν ο Διευθυντής έχει ρόλο σε αυτή.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν ο Διευθυντής του σχολείου τους «Μπορεί να καθοδηγήσει και να συμβουλευσει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης». Ως προς την στάση του Διευθυντή σχετικά την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, 54 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 34,8%) απάντησαν αρνητικά (καθόλου και λίγο), 50 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 32,3%) απάντησαν

ουδέτερα (αρκετά) και 51 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 32,9%) απάντησαν θετικά (πολύ και πάρα πολύ). Δεν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει μια ξεκάθαρα τάση στις απαντήσεις που δόθηκαν, καθώς όλα τα ποσοστά είναι πολύ κοντά μεταξύ τους. Αν μελετηθούν μεμονωμένα οι απαντήσεις, επικρατεί η ουδέτερη θέση σχετικά με τις δράσεις που αναλαμβάνει ο Διευθυντής στο σχολείο, προκειμένου να καθοδηγήσει και να συμβουλευτεί το προσωπικό του σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης.

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό «ο Διευθυντής στηρίζει εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν διδακτικές ανησυχίες ή προβλήματα», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (74 άτομα, ποσοστό 47,8%) απάντησαν θετικά. Από τους υπόλοιπους, οι 50 (ποσοστό 32,3%) απάντησαν ουδέτερα και 31 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 20%) απάντησαν αρνητικά. Υπάρχει μια θετική τάση στη συγκεκριμένη απάντηση καθώς 1 στους 2 περίπου αναγνωρίζει θετικά τη συμβολή του Διευθυντή στις διδακτικές του ανησυχίες και προβλήματα.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σε ποιο βαθμό «ο Διευθυντής προωθεί επιμορφωτικές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς». Όπως στην προηγούμενη ερώτηση, υπάρχει και εδώ μια θετική τάση δεδομένου ότι 57 συμμετέχοντες (ποσοστό 36,8%) απάντησαν πολύ και πάρα πολύ.

Ακόμη, στην ερώτηση σε ποιο βαθμό «ο Διευθυντής καθοδηγεί και υποστηρίζει όλα τα μέλη του σχολείου» 81 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 52,3%) απάντησαν θετικά. Οι μισοί και παραπάνω εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τον Διευθυντή και θεωρούν ότι καθοδηγεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς. Ανάλογες ήταν και οι απαντήσεις σχετικά με τον ρόλο του Μέντορα και του Καθοδηγητή στην καθοδήγηση και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οι οποίες έχουν αναλυθεί σε προηγούμενο σημείο.

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό «ο Διευθυντής παρέχει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διαρκείς ευκαιρίες μάθησης», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ουδέτερα (58 άτομα, ποσοστό 37,4%). Από τους εναπομείναντες, 47 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 30,3%) απάντησαν θετικά και 50 εκπαιδευτικοί αρνητικά (ποσοστό 32,2%). Φαίνεται ότι όσον αφορά στην παροχή ευκαιριών μάθησης επικρατεί μια ουδέτερη τάση και όχι μια ξεκάθαρη θετική ή αρνητική.

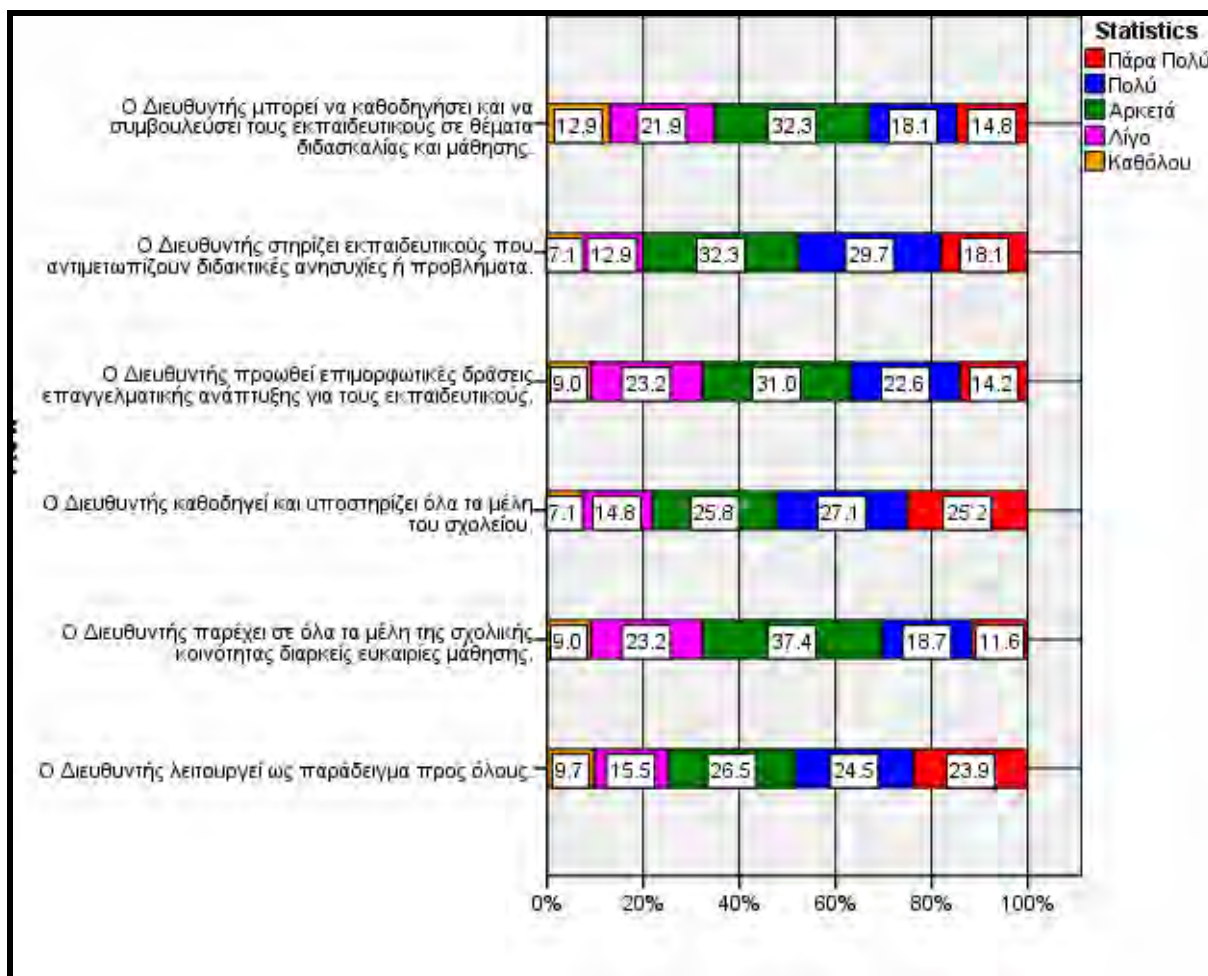
Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σε ποιο βαθμό «ο Διευθυντής λειτουργεί ως παράδειγμα προς όλους». 75 συμμετέχοντες (ποσοστό 48,4%) απάντησαν θετικά, 41 συμμετέχοντες (ποσοστό 26,5%) ουδέτερα και 39 συμμετέχοντες (ποσοστό 25,2%)

αρνητικά. Υπάρχει, επομένως, μια θετική τάση και περίπου 1 στους 2 εκπαιδευτικούς θεωρεί τον Διευθυντή ως παράδειγμα και πρότυπο για τους υπόλοιπους.

Τα παραπάνω αποτελέσματα των υποερωτημάτων της 1^{ης} ερώτησης παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 5.3.10 και στο Γράφημα 5.3.9. Επίσης, στον Πίνακα 5.3.10 περιλαμβάνονται η Μέση Τιμή (Mean) και η τυπική απόκλιση (Std. Deviation) ώστε να φαίνονται ξεκάθαρα οι τάσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες αναλύθηκαν παραπάνω. Η διακύμανση των τιμών στις υποκλίμακες που χρησιμοποιούνται είναι από 1 έως 5, επομένως η τιμή 3 αποτελεί τη διάμεσο στο παραπάνω εύρος τιμών. Οι τιμές που είναι πάνω από 3 παρουσιάζουν θετική τάση, ενώ οι τιμές που είναι κάτω από 3 παρουσιάζουν αρνητική τάση.

Πίνακας 5.3.10 Δράσεις του Διευθυντή

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Mean	Std. Deviation
13.1. Ο Διευθυντής μπορεί να καθοδηγήσει και να συμβουλευθεί τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης.	20 12,9%	34 21,9%	50 32,3%	28 18,1%	23 14,8%	3,00	1,233
13.2. Ο Διευθυντής στηρίζει εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν διδακτικές ανησυχίες ή προβλήματα.	11 7,1%	20 12,9%	50 32,3%	46 29,7%	28 18,1%	3,39	1,136
13.3. Ο Διευθυντής προωθεί επιμορφωτικές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς.	14 9,0%	36 23,2%	48 31,0%	35 22,6%	22 14,2%	3,10	1,178
13.4. Ο Διευθυντής καθοδηγεί και υποστηρίζει όλα τα μέλη του σχολείου.	11 7,1%	23 14,8%	40 25,8%	42 27,1%	39 25,2%	3,48	1,219
13.5. Ο Διευθυντής παρέχει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διαρκείς ευκαιρίες μάθησης.	14 9,0%	36 23,2%	58 37,4%	29 18,7%	18 11,6%	3,01	1,119
13.6. Ο Διευθυντής λειτουργεί ως παράδειγμα προς όλους.	15 9,7%	24 15,5%	41 26,5%	38 24,5%	37 23,9%	3,37	1,270



Γράφημα 5.3.9 Δράσεις του Διευθυντή

Η 2η ερώτηση αποτελείται από 13 υποερωτήματα. Παρουσιάζονται παρακάτω αναλυτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε καθένα από αυτά.

Στην ερώτηση αν «Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην επίλυση αποριών που αφορούν στη γραφειοκρατική εργασία (σχετικά με τις διαδικασίες και τις πολιτικές του εκπαιδευτικού συστήματος)», 77 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 49,7%) απάντησαν θετικά. Φαίνεται ότι οι μισοί συμμετέχοντες αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας τις ικανότητές του ως γραφειοκράτη και διαχειριστή των πολιτικών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αντίθετα, φαίνεται η επικράτηση της αρνητικής τάσης στην ερώτηση κατά πόσο «Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην απόκτηση γνώσης πάνω στο αντικείμενο εργασίας». Περίπου 6 στους 10 συμμετέχοντες (89 άτομα, ποσοστό 57,5%) θεωρούν ότι ο Διευθυντής δεν τους βοήθησε καθόλου ή τους βοήθησε ελάχιστα στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα

εκπαιδευτικά θέματα. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας ο Διευθυντής λειτουργεί καλύτερα ως γραφειοκράτης παρά ως παιδαγωγικός σύμβουλος.

Παρόμοια αρνητική τάση επικρατεί στην ερώτηση αν «Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην οργάνωση της τάξης». 101 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 65,2%) θεωρούν ότι ο Διευθυντής δεν παρέχει συμβουλές σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της τάξης.

Ακόμη, στην ερώτηση αν «Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών των μαθητών», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (69 συμμετέχοντες, ποσοστό 44,5%) απάντησε καθόλου ή λίγο.

Στην ερώτηση αν «Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στη θέσπιση ρεαλιστικών προσδοκιών σχετικά με την πρόοδο και την συμπεριφορά των μαθητών», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (64 άτομα, ποσοστό 41,3%) απάντησαν καθόλου ή λίγο.

Στην ερώτηση κατά πόσο «Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στη βαθμολόγηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών», η συντριπτική πλειοψηφία (104 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 67,1%) απάντησε αρνητικά. Η αρνητική αυτή τάση δηλώνεται από 7 στους 10 περίπου εκπαιδευτικούς και είναι ξεκάθαρο ότι ο Διευθυντής δεν αναμειγνύεται στη βαθμολόγηση και την αξιολόγηση των μαθητών, η οποία ανατίθεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, στην ερώτηση κατά πόσο «Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στον τρόπο επικοινωνίας και στην πραγματοποίηση συναντήσεων με γονείς/κηδεμόνες», 54 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 34,9%) απάντησαν αρνητικά, 50 (ποσοστό 32,3%) απάντησαν ουδέτερα και 51 (ποσοστό 32,9%) απάντησαν θετικά. Οι απαντήσεις είναι πολύ κοντινές σε ποσοστά και δεν φαίνεται να ξεχωρίζει ξεκάθαρα μία απάντηση σχετικά με τον ρόλο του Διευθυντή στον συγκεκριμένο τομέα.

Κάτι ανάλογο παρατηρείται και στην ερώτηση αν «Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στον εντοπισμό και στην εύρεση εποπτικού υλικού/εργαλείων ή άλλου σχολικού εξοπλισμού». 57 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 36,7%) απάντησαν αρνητικά, 50 (ποσοστό 32,3%) απάντησαν ουδέτερα και 48 (ποσοστό 31%) απάντησαν θετικά.

Στην επόμενη ερώτηση κατά πόσο «Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στον σχεδιασμό μαθήματος (τι να διδάξω, πώς να διδάξω, τι εποπτικό υλικό να χρησιμοποιήσω)», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (116 άτομα, ποσοστό 74,8%) απάντησε αρνητικά. Παρουσιάζεται μία αρνητική τάση, καθώς περισσότεροι από 7 στους 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι ο Διευθυντής είναι απών στον σχεδιασμό του μαθήματος.

Στην ερώτηση αν «Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στις σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς», 60 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 38,7%) απάντησαν αρνητικά, 47 (ποσοστό 30,3%) απάντησαν ουδέτερα και 48 (ποσοστό 30,9%) απάντησαν θετικά.

Στην ερώτηση αν «Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (66 άτομα, ποσοστό 42,6%) απάντησαν αρνητικά, 48 (ποσοστό 31%) απάντησαν ουδέτερα και 41 (ποσοστό 26,4%) απάντησαν θετικά.

Ακόμη, στην ερώτηση κατά πόσο «Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στον έλεγχο μαθητών/θέματα πειθαρχίας», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (61, ποσοστό 39,4%) απάντησαν θετικά. Αρνητικά απάντησαν 52 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33,6%) και ουδέτερα 42 (ποσοστό 27,1%). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες φαίνεται να θεωρούν ότι ο Διευθυντής έχει τον έλεγχο της πειθαρχίας στους μαθητές και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιβολή της.

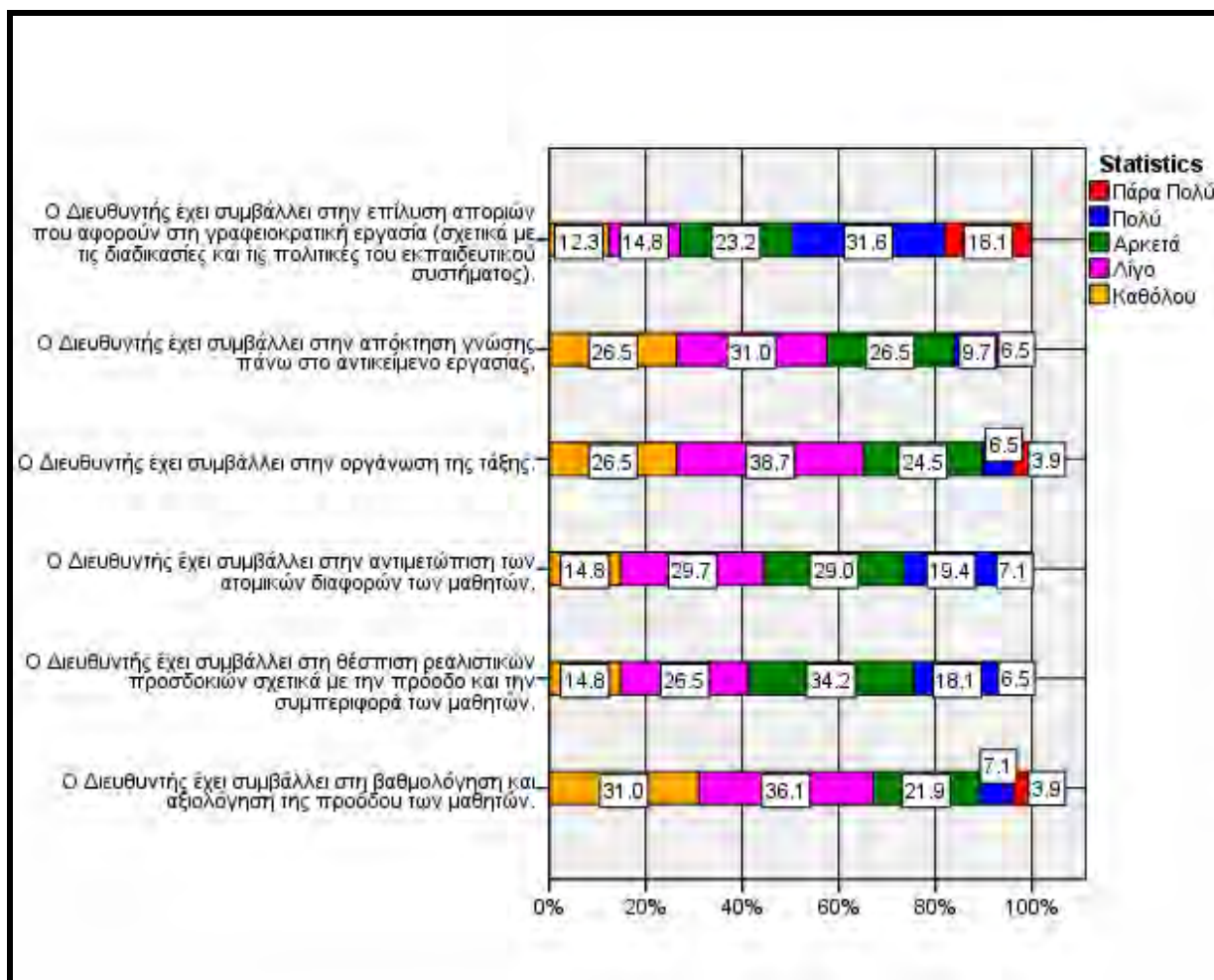
Τέλος, στην ερώτηση «Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην οργάνωση και διαχείριση του χρόνου (προσωπικού και εργασιακού)», 85 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 54,8%) απάντησαν αρνητικά, ενώ μόνο 26 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,8%) απάντησαν θετικά. Ουδέτερα απάντησαν 44 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 28,4%).

Τα αποτελέσματα των υποερωτημάτων της 2^{ης} ερώτησης παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 5.3.11 και στα Γραφήματα 5.3.10-α και 5.3.10-β. Επίσης, στον Πίνακα 5.3.11 περιλαμβάνονται η Μέση Τιμή (Mean) και η τυπική απόκλιση (Std. Deviation) ώστε να φαίνονται ξεκάθαρα οι τάσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες αναλύθηκαν παραπάνω. Η διακύμανση των τιμών στις υποκλίμακες που χρησιμοποιούνται είναι από 1 έως 5, επομένως η τιμή 3 αποτελεί τη διάμεσο στο παραπάνω εύρος τιμών. Οι τιμές που είναι πάνω από 3 παρουσιάζουν θετική τάση, ενώ οι τιμές που είναι κάτω από 3 παρουσιάζουν αρνητική τάση.

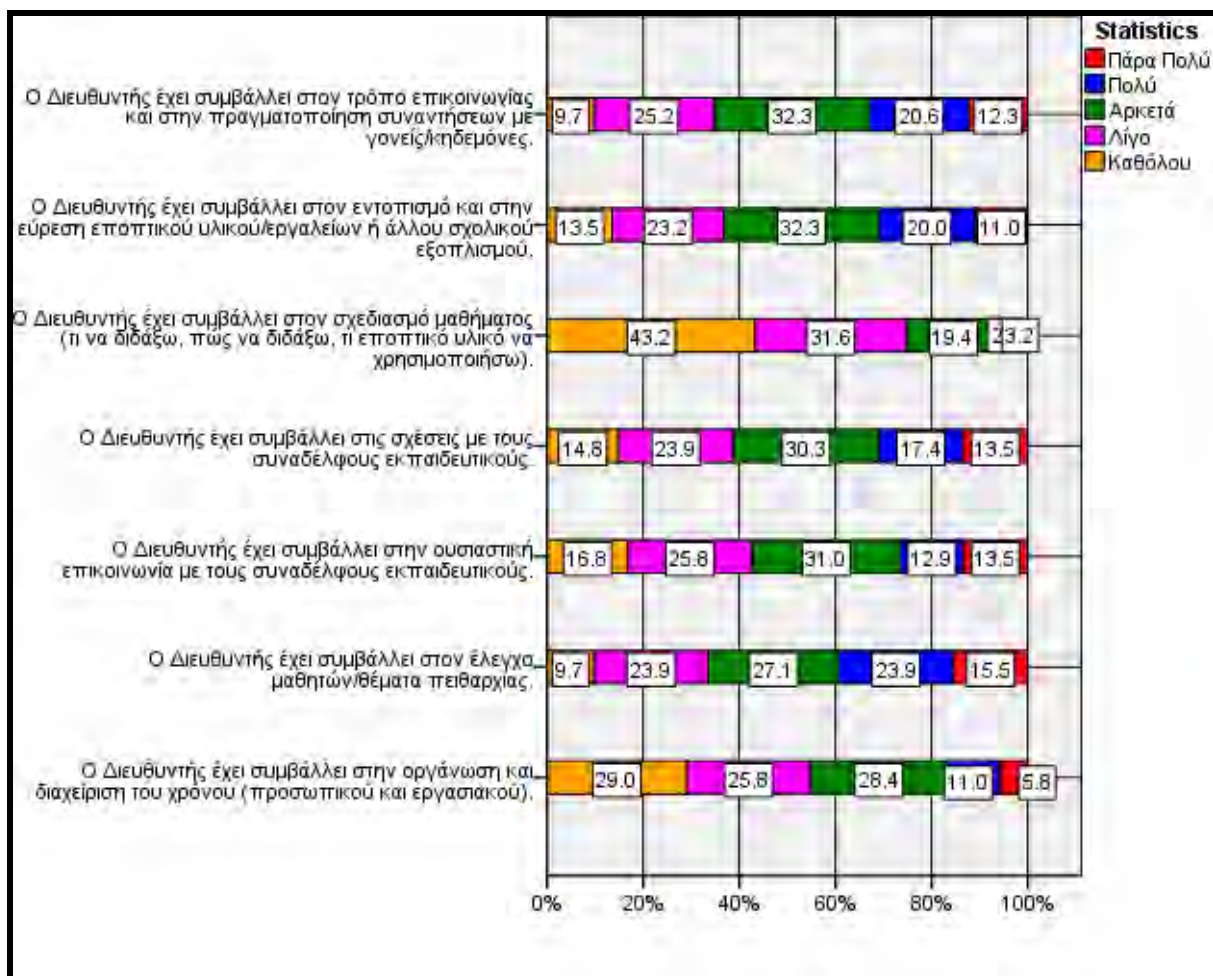
Πίνακας 5.3.11 Ο Διευθυντής ως Μέντορας και Επαγγελματίας Καθοδηγητής (Coach)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Mean	Std. Deviation
14.1. Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην επίλυση αποριών που αφορούν στη γραφειοκρατική εργασία (σχετικά με τις διαδικασίες και τις πολιτικές του εκπαιδευτικού συστήματος).	19 12,3%	23 14,8%	36 23,2%	49 31,6%	28 18,1%	3,28	1,268
14.2. Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην απόκτηση γνώσης πάνω στο αντικείμενο εργασίας.	41 26,5%	48 31,0%	41 26,5%	15 9,7%	10 6,5%	2,39	1,164
14.3. Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην οργάνωση της τάξης.	41 26,5%	60 38,7%	38 24,5%	10 6,5%	6 3,9%	2,23	1,035
14.4. Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών των μαθητών.	23 14,8%	46 29,7%	45 29,0%	30 19,4%	11 7,1%	2,74	1,144
14.5. Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στη θέσπιση ρεαλιστικών προσδοκιών σχετικά με την πρόοδο και την συμπεριφορά των μαθητών.	23 14,8%	41 26,5%	53 34,2%	28 18,1%	10 6,5%	2,75	1,114
14.6. Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στη βαθμολόγηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών.	48 31,0%	56 36,1%	34 21,9%	11 7,1%	6 3,9%	2,17	1,068
14.7. Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στον τρόπο επικοινωνίας και στην πραγματοποίηση συναντήσεων με γονείς/κηδεμόνες.	15 9,7%	39 25,2%	50 32,3%	32 20,6%	19 12,3%	3,01	1,159
14.8 Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στον εντοπισμό και στην εύρεση εποπτικού υλικού/εργαλείων ή άλλου σχολικού εξοπλισμού.	21 13,5%	36 23,2%	50 32,3%	31 20,0%	17 11,0%	2,92	1,190

14.9. Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στον σχεδιασμό μαθήματος (τι να διδάξω, πώς να διδάξω, τι εποπτικό υλικό να χρησιμοποιήσω).	67 43,2%	49 31,6%	30 19,4%	4 2,6%	5 3,2%	1,91	1,009
14.10. Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στις σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.	23 14,8%	37 23,9%	47 30,3%	27 17,4%	21 13,5%	2,91	1,245
14.11. Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.	26 16,8%	40 25,8%	48 31,0%	20 12,9%	21 13,5%	2,81	1,254
14.12. Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στον έλεγχο μαθητών/θέματα πειθαρχίας.	15 9,7%	37 23,9%	42 27,1%	37 23,9%	24 15,5%	3,12	1,217
14.13. Ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην οργάνωση και διαχείριση του χρόνου (προσωπικού και εργασιακού).	45 29,0%	40 25,8%	44 28,4%	17 11,0%	9 5,8%	2,39	1,181



Γράφημα 5.3.10-α Ο Διευθυντής ως Μέντορας και Επαγγελματίας Καθοδηγητής/Coach



Γράφημα 5.3.10-β Ο Διευθυντής ως Μέντορας και Επαγγελματίας Καθοδηγητής/Coach

5.4. Επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην τρέχουσα ενότητα θα γίνουν στατιστικοί έλεγχοι, προκειμένου να διερευνηθεί εάν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σχετίζονται ή όχι με τις απόψεις που εκφράζουν.

Αρχικά, οι μεταβλητές εξετάστηκαν ως προς την κανονικότητα ώστε να διαπιστωθεί αν η κατανομή των μεταβλητών είναι κανονική και στη συνέχεια έγιναν οι υπόλοιποι στατιστικοί έλεγχοι. Ο έλεγχος της κανονικότητας έγινε με το One Sample Kolmogorov-Smirnov Test και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.4.1. Σύμφωνα με τα δεδομένα, οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή (διότι $p < 0.05$, οπότε η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας απορρίπτεται) και ως εκ τούτου οι στατιστικοί έλεγχοι που θα ακολουθήσουν θα είναι μη παραμετρικοί.

Πίνακας 5.4.1 Έλεγχος κανονικότητας μεταβλητών - One Sample Kolmogorov-Smirnov Test

	N	Normal Parameters ^{a,b}		Most Extreme Differences			Kolmogorov -Smirnov Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
		Mean	Std. Deviation	Absolute	Positive	Negative		
Ερώτηση 1	155	2,74	1,045	,198	,198	-,161	2,464	,000
Ερώτηση 2	155	2,92	1,211	,163	,163	-,147	2,026	,001
Ερώτηση 3	155	3,21	1,284	,175	,121	-,175	2,181	,000
Ερώτηση 4	155	1,78	1,202	,368	,368	-,258	4,579	,000
Ερώτηση 5.1	155	2,34	,870	,250	,250	-,195	3,114	,000
Ερώτηση 5.2	155	3,76	,947	,219	,170	-,219	2,725	,000
Ερώτηση 5.3	155	3,46	1,083	,201	,154	-,201	2,507	,000
Ερώτηση 5.4	155	3,64	1,104	,189	,189	-,169	2,359	,000
Ερώτηση 6.1	155	3,44	1,001	,237	,237	-,195	2,953	,000
Ερώτηση 6.2	155	3,64	1,012	,188	,188	-,188	2,338	,000
Ερώτηση 6.3	155	3,21	1,032	,214	,214	-,186	2,664	,000
Ερώτηση 6.4	155	3,45	,962	,210	,210	-,190	2,611	,000
Ερώτηση 6.5	155	3,72	1,035	,231	,149	-,231	2,881	,000
Ερώτηση 7.1	155	3,55	1,064	,200	,161	-,200	2,488	,000
Ερώτηση 7.2	155	3,67	,974	,232	,161	-,232	2,891	,000
Ερώτηση 7.3	155	4,10	,952	,254	,171	-,254	3,168	,000
Ερώτηση 9	155	1,99	,915	,329	,329	-,206	4,102	,000
Ερώτηση 10	155	1,32	,469	,432	,432	-,248	5,374	,000
Ερώτηση 11	155	3,97	1,072	,239	,168	-,239	2,972	,000
Ερώτηση 12	155	3,30	1,291	,163	,135	-,163	2,034	,001
Ερώτηση 13.1	155	3,00	1,233	,171	,171	-,152	2,129	,000
Ερώτηση 13.2	155	3,39	1,136	,183	,156	-,183	2,274	,000
Ερώτηση 13.3	155	3,10	1,178	,165	,165	-,146	2,054	,000
Ερώτηση 13.4	155	3,48	1,219	,187	,132	-,187	2,323	,000
Ερώτηση 13.5	155	3,01	1,119	,199	,199	-,175	2,478	,000
Ερώτηση 13.6	155	3,37	1,270	,173	,132	-,173	2,151	,000
Ερώτηση 14.1	155	3,28	1,268	,211	,115	-,211	2,623	,000
Ερώτηση 14.2	155	2,39	1,164	,204	,204	-,127	2,545	,000
Ερώτηση 14.3	155	2,23	1,035	,238	,238	-,149	2,962	,000
Ερώτηση 14.4	155	2,74	1,144	,187	,187	-,144	2,325	,000
Ερώτηση 14.5	155	2,75	1,114	,176	,166	-,176	2,196	,000
Ερώτηση 14.6	155	2,17	1,068	,233	,233	-,137	2,905	,000
Ερώτηση 14.7	155	3,01	1,159	,173	,173	-,149	2,156	,000
Ερώτηση 14.8	155	2,92	1,190	,162	,162	-,160	2,020	,001
Ερώτηση 14.9	155	1,91	1,009	,249	,249	-,184	3,096	,000
Ερώτηση 14.10	155	2,91	1,245	,161	,161	-,142	2,010	,001
Ερώτηση 14.11	155	2,81	1,254	,174	,174	-,136	2,168	,000

Ερώτηση 14.12	155	3,12	1,217	,160	,156	-,160	1,989	,001
Ερώτηση 14.13	155	2,39	1,181	,177	,177	-,150	2,202	,000
a. Test distribution is Normal.								
b. Calculated from data.								

5.4.1. Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις κλίμακες της έρευνας.

Τα ερωτήματα της έρευνας συσχετίστηκαν με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και παρατηρήθηκαν συνδέσεις ορισμένων ερωτημάτων με το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Αρχικά, μελετήθηκαν τα δεδομένα κατά πόσο είναι ανεξάρτητα από το φύλο, δηλαδή, αν οι άντρες και οι γυναίκες έχουν την ίδια τάση στις απόψεις τους και αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Το φύλο των εκπαιδευτικών αποτελεί κατηγορική δίτιμη μεταβλητή, οπότε έγινε χρήση του Chi-square test (χ^2) εφόσον 1) το δείγμα είναι επαρκές ($N=155$), 2) οι μεταβλητές είναι μη κανονικά κατανοημένες και 3) δεν υπάρχει ομοιογένεια διασπορών. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε ίσο με $p=0,05$.

Στη συνέχεια, ελέγχθηκαν τα ερωτήματα της έρευνας κατά πόσο είναι ανεξάρτητα από τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Η μεταβλητή που εκφράζει τα έτη προϋπηρεσίας θεωρείται ως διατάξιμη (δεδομένου ότι υπάρχει μια διαβάθμιση στις τιμές της, από το μικρότερο στο μεγαλύτερο), όπως και οι μεταβλητές της κλίμακας Likert, στην οποία αποδίδονται οι απαντήσεις στις μεταβλητές/ερωτήσεις. Δεδομένου ότι η ανάλυση περιλαμβάνει έλεγχο συσχέτισης μεταξύ δύο διατάξιμων μεταβλητών, το στατιστικό τεστ που χρησιμοποιήθηκε για αυτόν τον σκοπό είναι το μη παραμετρικό τεστ συσχέτισης Spearman's rho. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε ίσο με $p=0,05$.

Όσον αφορά τον παράγοντα φύλο, από το τεστ Chi-square χ^2 που πραγματοποιήθηκε φάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση των μεταβλητών σχετικά με το αν **ο θεσμός του Μέντορα προωθεί τη συνεργασία και τη συλλογικότητα στη σχολική μονάδα**. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ότι $\chi^2(4)=11,060$, $p=0,026<0,05$) και επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.7).

Επίσης, φάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση των μεταβλητών σχετικά με το αν **ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα παρέχει ουσιαστική συναισθηματική και ψυχολογική**

υποστήριξη. Αναλυτικότερα, προκύπτει ότι $\chi^2(4)$ Fisher's Exact Test=9,144, $p=0,046<0,05$) και επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.8). Το κριτήριο Fisher's Exact Test χρησιμοποιήθηκε αντί του Pearson Chi-Square κριτηρίου διότι υπήρχαν πολλά κελιά με πλήθος παρατηρήσεων <5 στην εκτίμηση (σημείωση α) του πίνακα.

Υπάρχει, ακόμη, συσχέτιση με το φύλο σχετικά με **τον ρόλο που έχει ο Διευθυντής και τον βαθμό που παρέχει συμβουλευτική στήριξη στο εκπαιδευτικό έργο.** Από το τεστ Chi-square χ^2 που πραγματοποιήθηκε, προκύπτει ότι $\chi^2(4)=16,912$, $p=0,002<0,05$) και επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.9).

Όσον αφορά τον παράγοντα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, από το τεστ Spearman's rho που χρησιμοποιήθηκε, φάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση στην ερώτηση **ως πρωτοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός δεχτήκατε, έστω και άτυπα, την καθοδήγηση ενός εμπειρότερου εκπαιδευτικού**, καθώς $rs=-0,184$, $p=0,022<0,05$. Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.10). **Η καθοδήγηση αυτή φάνηκε να ήταν βοηθητική για τους εκπαιδευτικούς και να σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση**, αφού προκύπτει ότι $rs=0,176$, $p=0,029<0,05$ και υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.11).

Όσον αφορά την επαγγελματική καθοδήγηση, φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση των μεταβλητών στην ερώτηση **αν η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.** Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ότι $rs=0,277$, $p<0,001$ με αποτέλεσμα να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά καθώς το $p<0,05$ (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.12).

Σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί **έχουν την αίσθηση της ελεύθερης πρόσβασης στον Διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα** φάνηκε να υπάρχει ισχυρή συσχέτιση με τα έτη προϋπηρεσίας. Πιο αναλυτικά, ισχύει $rs=0,269$, $p=0,01<0,05$ και υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.13).

Όσον αφορά τις δράσεις του Διευθυντή, φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση με τα έτη προϋπηρεσίας στο αν **ο Διευθυντής παρέχει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διαρκείς ευκαιρίες μάθησης.** Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα του Πίνακα 5.4.14 (βλ. Παράρτημα), προκύπτει ότι $rs=0,168$, $p=0,037<0,05$ και υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Υπάρχει, ακόμη, ισχυρή συσχέτιση με τα έτη προϋπηρεσίας και **στη συμβολή του Διευθυντή στον εντοπισμό και στην εύρεση εποπτικού υλικού/εργαλείων ή άλλου σχολικού εξοπλισμού**. Συγκεκριμένα, ισχύει $rs=0,270$, $p=0,001<0,05$ με αποτέλεσμα να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.15).

Ακόμη, φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις ενέργειες που κάνει ο Διευθυντής και τις σχέσεις και την επικοινωνία που αναπτύσσει με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Ειδικότερα, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών στην ερώτηση αν **ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στις σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς** και στο αν **ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στην ουσιαστική επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς**. Με βάση τα στατιστικά στοιχεία, ισχύει για την πρώτη ερώτηση ότι $rs=0,184$, $p=0,022<0,05$ (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.16) και για τη δεύτερη ότι $rs=0,196$, $p=0,014<0,05$ (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.17) με συνέπεια να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας.

Επίσης, φάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση των μεταβλητών με τον βαθμό που **ο Διευθυντής έχει συμβάλλει στον έλεγχο μαθητών και σε θέματα πειθαρχίας**. Αναλυτικότερα, προκύπτει ότι $rs=0,233$, $p=0,004<0,05$ και υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.18).

Φάνηκε, ακόμη, να παρουσιάζεται συσχέτιση με τα έτη προϋπηρεσίας και **στη συμβολή του Διευθυντή στην οργάνωση και διαχείριση του χρόνου (προσωπικού και εργασιακού)**. Από τη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, προκύπτει ότι $rs=0,325$, $p<0,001$ και επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας, καθώς το $p<0,05$ (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.19).

Τέλος, υπάρχουν δύο θέματα που παρουσιάζουν σημαντικό βαθμό συσχέτισης με το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας. Το ένα αφορά **τον ρόλο του Μέντορα και ειδικότερα τον ρόλο και τη συμβολή που έχει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας**. Ειδικότερα, προκύπτει ότι $\chi^2(4)$ Fisher's Exact Test=10,552, $p=0,023<0,05$ και επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.20). Το κριτήριο Fisher's Exact Test χρησιμοποιήθηκε αντί του Pearson Chi-Square κριτηρίου διότι υπήρχαν πολλά κελιά με πλήθος παρατηρήσεων <5 στην εκτίμηση (σημείωση α) του πίνακα. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω Πίνακα 5.4.2, η επικρατούσα απάντηση για τους άνδρες στην εν λόγω ερώτηση είναι ισοσταθμισμένη

ανάμεσα στο «Αρκετά» και στο «Πάρα Πολύ» (ποσοστό 29,4% των ανδρών), ενώ για τις γυναίκες είναι συγκεντρωμένη στο «Πολύ» (ποσοστό 43% των γυναικών).

Πίνακας 5.4.2 Ποσοστά ανά φύλο: – Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Crosstabulation)

			Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.					Total
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Φύλο	Άντρας	Count	4	3	10	7	10	34
		Expected Count	1,3	2,4	9,0	12,9	8,3	34,0
		% within Φύλο	11,8%	8,8%	29,4%	20,6%	29,4%	100,0%
		% within Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.	66,7%	27,3%	24,4%	11,9%	26,3%	21,9%
		% of Total	2,6%	1,9%	6,5%	4,5%	6,5%	21,9%
		Γυναίκα	Count	2	8	31	52	28
	Expected Count		4,7	8,6	32,0	46,1	29,7	121,0
	% within Φύλο		1,7%	6,6%	25,6%	43,0%	23,1%	100,0%
	% within Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.		33,3%	72,7%	75,6%	88,1%	73,7%	78,1%
	% of Total		1,3%	5,2%	20,0%	33,5%	18,1%	78,1%
	Total		Count	6	11	41	59	38
		Expected Count	6,0	11,0	41,0	59,0	38,0	155,0
% within Φύλο		3,9%	7,1%	26,5%	38,1%	24,5%	100,0%	
% within Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% of Total		3,9%	7,1%	26,5%	38,1%	24,5%	100,0%	

Ο έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και των απόψεων που εξέφρασαν οι ερωτώμενοι για τον ρόλο του Μέντορα και ειδικότερα τον ρόλο και τη συμβολή που έχει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας, έδειξε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,05$ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά καθώς $rs=0,180$, $p=0,025<0,05$ (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.21).

Το δεύτερο θέμα αφορά την Επαγγελματική Καθοδήγηση και ειδικότερα τον ρόλο και τη συμβολή που έχει ένας Επαγγελματίας Καθοδηγητής (Coach) στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ότι $\chi^2(4)$ Fisher's Exact Test=10,412, $p=0,026<0,05$ και επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.22). Το κριτήριο Fisher's Exact Test χρησιμοποιήθηκε αντί του Pearson Chi-Square κριτηρίου διότι υπήρχαν πολλά κελιά με πλήθος παρατηρήσεων <5 στην εκτίμηση (σημείωση α) του πίνακα. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω Πίνακα 5.4.3, η επικρατούσα απάντηση για τους άνδρες στην εν λόγω ερώτηση είναι ισοσταθμισμένη ανάμεσα στο «Αρκετά» και στο «Πολύ» (ποσοστό 35,3% των ανδρών), ενώ για τις γυναίκες είναι στο «Πολύ» (ποσοστό 40,5% των γυναικών).

Πίνακας 5.4.3 Ποσοστά ανά φύλο: – Η βοήθεια από έναν Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Crosstabulation)

			Η βοήθεια από έναν επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.					Total
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Φύλο	Άντρας	Count	3	3	12	12	4	34
		Expected Count	,7	3,3	9,7	13,4	7,0	34,0
		% within Φύλο	8,8%	8,8%	35,3%	35,3%	11,8%	100,0%
		% within Η βοήθεια από έναν επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.	100,0%	20,0%	27,3%	19,7%	12,5%	21,9%

	Γυναίκα	% of Total	1,9%	1,9%	7,7%	7,7%	2,6%	21,9%
		Count	0	12	32	49	28	121
		Expected Count	2,3	11,7	34,3	47,6	25,0	121,0
		% within Φύλο	0,0%	9,9%	26,4%	40,5%	23,1%	100,0%
		% within Η βοήθεια από έναν επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.	0,0%	80,0%	72,7%	80,3%	87,5%	78,1%
		% of Total	0,0%	7,7%	20,6%	31,6%	18,1%	78,1%
Total		Count	3	15	44	61	32	155
		Expected Count	3,0	15,0	44,0	61,0	32,0	155,0
		% within Φύλο	1,9%	9,7%	28,4%	39,4%	20,6%	100,0%
		% within Η βοήθεια από έναν επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	1,9%	9,7%	28,4%	39,4%	20,6%	100,0%

Ο έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και των απόψεων που εξέφρασαν οι ερωτώμενοι σχετικά με την **Επαγγελματική Καθοδήγηση και ειδικότερα τον ρόλο και τη συμβολή που έχει ένας Επαγγελματίας Καθοδηγητής (Coach) στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών**, έδειξε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,05$ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά καθώς $r_s=0,232$, $p=0,004<0,05$ (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.23).

5.4.2. Σύνδεση του Μεντορισμού (Mentoring) και της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) με τον ρόλο του Διευθυντή.

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν ο ρόλος του Διευθυντή συνδέεται με τον θεσμό του Μέντορα (Mentor) και του Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) και κατ' επέκταση με την ένταξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο, έγιναν κάποιοι

επιπλέον έλεγχοι συσχέτισης. Πριν γίνουν οι παραπάνω έλεγχοι, έγινε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (Factor Analysis) που οδήγησε σε μία ομαδοποίηση των συναφών μεταβλητών.

Διενεργήθηκε παραγοντική ανάλυση στις 19 ερωτήσεις (13.1-13.6 και 14.1-14.13) 5-βάθμιας κλίμακας του ερωτηματολογίου που αφορούσαν τις ενέργειες του Διευθυντή σε μία σχολική μονάδα. Για να διαπιστωθεί κατά πόσο τα δεδομένα τηρούσαν τις προϋποθέσεις, ώστε να διενεργηθεί παραγοντική ανάλυση όσον αφορά την επάρκεια του δείγματος και τη συσχέτιση μεταξύ των ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκαν το KMO και Bartlett's Test of Sphericity. Η ανάλυση έδειξε ότι τρεις παράγοντες είχαν ιδιοτιμές μεγαλύτερες από 1.0 και ερμήνευαν το 68,66% της διακύμανσης ($KMO=0,918$, Bartlett's Test of Sphericity(171)=2246,16, $p<0,001$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.24).

Επίσης, διενεργήθηκε παραγοντική ανάλυση στις 5 ερωτήσεις (6.1-6.5) 5-βάθμιας κλίμακας του ερωτηματολογίου που αφορούσαν τις ενέργειες του Μέντορα σε μία σχολική μονάδα. Για να διαπιστωθεί κατά πόσο τα δεδομένα τηρούσαν τις προϋποθέσεις, ώστε να διενεργηθεί παραγοντική ανάλυση όσον αφορά την επάρκεια του δείγματος και τη συσχέτιση μεταξύ των ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκαν το KMO και Bartlett's Test of Sphericity. Η ανάλυση έδειξε ότι ένας παράγοντες είχε ιδιοτιμές μεγαλύτερες από 1.0 και ερμήνευε το 76,94% της διακύμανσης ($KMO=0,871$, Bartlett's Test of Sphericity(10)=609,251, $p<0,001$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.25).

Διενεργήθηκε, ακόμη, παραγοντική ανάλυση στις 9 ερωτήσεις (5.1-5.4 και 6.1-6.5) 5-βάθμιας κλίμακας του ερωτηματολογίου που αφορούσαν τον Μεντορισμό (Mentoring). Για να διαπιστωθεί κατά πόσο τα δεδομένα τηρούσαν τις προϋποθέσεις, ώστε να διενεργηθεί παραγοντική ανάλυση όσον αφορά την επάρκεια του δείγματος και τη συσχέτιση μεταξύ των ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκαν το KMO και Bartlett's Test of Sphericity. Η ανάλυση έδειξε ότι δύο παράγοντες είχαν ιδιοτιμές μεγαλύτερες από 1.0 και ερμήνευαν το 73,29% της διακύμανσης ($KMO=0,885$, Bartlett's Test of Sphericity(36)=1038,811, $p<0,001$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.26).

Τέλος, διενεργήθηκε παραγοντική ανάλυση στις 3 ερωτήσεις (7.1-7.3) 5-βάθμιας κλίμακας του ερωτηματολογίου που αφορούσαν την Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching). Για να διαπιστωθεί κατά πόσο τα δεδομένα τηρούσαν τις προϋποθέσεις, ώστε να διενεργηθεί παραγοντική ανάλυση όσον αφορά την επάρκεια του δείγματος και τη συσχέτιση μεταξύ των ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκαν το KMO και Bartlett's Test of Sphericity. Η

ανάλυση έδειξε ότι ένας παράγοντας είχε ιδιοτιμή μεγαλύτερη από 1.0 και ερμήνευε το 71,55% της διακύμανσης ($KMO=0,708$, Bartlett's Test of Sphericity(3)=144,074, $p<0,001$) (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 5.4.27).

Στη συνέχεια, ακολούθησε μια κατασκευή - υπολογισμός των τιμών για τις παραπάνω ομάδες μεταβλητών, ως προς το άθροισμα των τιμών των επί μέρους μεταβλητών που περιλαμβάνονται σε κάθε παράγοντα. Έτσι δημιουργήθηκαν τέσσερις νέες μεταβλητές και εξετάστηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.4.4, υπάρχει πολύ ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις ενέργειες του Διευθυντή και στις ενέργειες του Μέντορα σε μία σχολική μονάδα, καθώς $r_s=0,235$, $p=0,003<0,05$.

Πίνακας 5.4.4 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Διευθυντής – Μέντορας)

Correlations				
			Διευθυντής_Ενέργειες	Μέντορας_Ενέργειες
Spearman's rho	Διευθυντής_Ενέργειες	Correlation Coefficient	1,000	,235**
		Sig. (2-tailed)	.	,003
		N	155	155
	Μέντορας_Ενέργειες	Correlation Coefficient	,235**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,003	.
		N	155	155
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Μάλιστα, όπως φαίνεται από τους Πίνακες 5.4.28-α και 5.4.28-β (βλ. Παράρτημα) ο Διευθυντής συσχετίζεται σημαντικά με συγκεκριμένες δεξιότητες – ενέργειες του Μέντορα. Η κύρια ενέργεια που ξεχωρίζει και συνδέεται με τον Διευθυντή είναι ότι «προτείνει νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και συμβάλλει στην εφαρμογή τους», καθώς $r_s=0,295$, $p<0,001<0,05$. Ακόμη, ξεχωρίζει «η συμβολή του Διευθυντή στους νεοδιόριστους και η βοήθεια του στη διαχείριση των προβλημάτων που τους παρουσιάζονται», καθώς $r_s=0,243$, $p=0,002<0,05$. Συσχέτιση, αλλά όχι τόσο ισχυρή, φαίνεται να έχει ο Διευθυντής με «την ανάπτυξη της αυτονομίας και της αντάρκειας των νεοδιόριστων», καθώς $r_s=0,191$, $p=0,017<0,05$ και «την παροχή ουσιαστικής συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης», καθώς $r_s=0,168$, $p=0,037<0,05$.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.4.5, υπάρχει πολύ ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις ενέργειες του Διευθυντή και τον Μεντορισμό (Mentoring) σε μία σχολική μονάδα, καθώς $r_s=0,235$, $p=0,001<0,05$.

Πίνακας 5.4.5 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Διευθυντής – Μεντορισμός (Mentoring))

Correlations				
			Διευθυντής_Ενέργειες	Μεντορισμός_Mentoring
Spearman's rho	Διευθυντής_Ενέργειες	Correlation Coefficient	1,000	,253**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	155	155
	Μεντορισμός_Mentoring	Correlation Coefficient	,253**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	155	155
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.4.6, υπάρχει πολύ ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις ενέργειες του Διευθυντή και την Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching) σε μία σχολική μονάδα, καθώς $r_s=0,179$, $p=0,026<0,05$.

Πίνακας 5.4.6 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Διευθυντής – Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching))

Correlations				
			Διευθυντής_Ενέργειες	Επαγγελματική_Καθοδήγηση_Coaching
Spearman's rho	Διευθυντής_Ενέργειες	Correlation Coefficient	1,000	,179*
		Sig. (2-tailed)	.	,026
		N	155	155
	Επαγγελματική_Καθοδήγηση_Coaching	Correlation Coefficient	,179*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,026	.
		N	155	155

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Συμπερασματικά, από τους παραπάνω πίνακες, φαίνεται να προκύπτει ότι ο Διευθυντής έχει σημαντική συσχέτιση με τον Μεντορισμό και την Επαγγελματική Καθοδήγηση σε μία σχολική μονάδα. Αυτό έχει ως συνέπεια να θεωρείται η δράση του και ο ρόλος του πολύ σημαντικός τόσο στην ένταξη όσο και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Έχει ήδη επισημανθεί ότι η παρούσα έρευνα έχει ως κύριο σκοπό να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών (νεοδιοριζόμενων και μη) για τον ρόλο του Διευθυντή τόσο στην ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών όσο και στην καθοδήγηση του συνόλου των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης αποτελείται από 155 εκπαιδευτικούς, κυρίως δασκάλους, από τους οποίους οι 34 είναι άνδρες και οι 121 γυναίκες. Οι περισσότεροι άνδρες κυμαίνονται σε ηλικία 51-60 ετών και οι περισσότερες γυναίκες σε ηλικία 25-30 ετών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κατέχει το βασικό πτυχίο και περίπου οι μισοί κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για άτομα που αναζητούν την επιμόρφωση, δεν επαναπαύονται και επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι και στη δεύτερη θέση ακολουθούν οι αναπληρωτές με μικρή σχετικά διαφορά.

Στο παρόν κεφάλαιο συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και δίνεται μια ανακεφαλαιωτική απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Σπουδαιότητα του Μεντορισμού (Mentoring)

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τη σημασία που έχει ο θεσμός του Μεντορισμού (Mentoring) στον εκπαιδευτικό χώρο. Αρχικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες στο διδακτικό τους έργο κατά την πρώτη τους σχολική χρονιά, ενώ παράλληλα τρεις στους τέσσερις επεσήμαναν ότι η σχολική μονάδα που είχαν πρωτοεργαστεί δεν διέθετε οργανωμένο μηχανισμό υποδοχής νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Αναφέρουν, λοιπόν, ξεκάθαρα ότι ο θεσμός του Μεντορισμού (Mentoring) δεν υφίσταται στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς δεν υπάρχει ένας οργανωμένος μηχανισμός υποδοχής από την πολιτεία, γεγονός που επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές (Παπαναούμ, 2003; Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνωτοπούλου, 2008; Τρίκας, 2017).

Η απουσία, όμως, του συγκεκριμένου θεσμού κάνει πιο έντονη την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με τη σπουδαιότητά του. Οι μισοί περίπου ερωτώμενοι επεσήμαναν

την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς φαίνεται να χρειάζονται διαρκή στήριξη και οργανωμένη καθοδήγηση. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων συναφών ερευνών (Dalo, 1983; Zey, 1984; Coleman, 1997; Βασιλειάδης, 2012; Αρβανιτίδου, 2014; Γλαράκη, 2014; Τηλέλης, 2014; Βογιατζή, 2015; Παππά, 2015; Χανιώτη, 2015; Βλάχου, 2016; Μπουμπουλέντρα, 2016; Λασκαράτου, 2016; Παππά & Ιορδανίδη, 2017; Πίτσιου, 2017; Τρίκας, 2017).

Η σπουδαιότητα, εξάλλου, του θεσμού και η ανάγκη εισαγωγής του υποστηρίζεται και από το αίσθημα της ελλιπής προετοιμασίας που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν. Έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν στο Πανεπιστήμιο δεν επαρκούν για να αντεπεξέλθουν ικανοποιητικά στα πρώτα τους επαγγελματικά βήματα. Οι απόψεις αυτές είναι αναμενόμενες, δεδομένου ότι η εκπαίδευση στα Πανεπιστήμια περιλαμβάνει στο μεγαλύτερο μέρος της θεωρητικές γνώσεις, με συνέπεια ένας νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει δυσκολίες στα πρώτα χρόνια της καριέρας του, όταν δεν έχει διδακτική εμπειρία και βιώνει πολλές φορές αισθήματα άγχους και ανασφάλειας (Marable & Raimondi, 2007). Ακόμη, οι Γκότοβος & Μαυρογιώργος (1996) αναφέρουν την ανυπαρξία και την ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης σε σχετική έρευνα τους και η Γλαράκη (2014) και ο Τρίκας (2017), σε αντίστοιχες έρευνες, έχουν επισημάνει την ελλιπή Πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Ελλάδας.

Ρόλος και Δεξιότητες του Μέντορα σε μία σχολική μονάδα

Αναφορικά με τις δεξιότητες και τον ρόλο που έχει ο Μέντορας στο σχολείο, περισσότεροι από έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι οι κύριοι ρόλοι του είναι να «Βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας» και περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι είναι να «Συμβουλεύει τους νεοδιόριστους στο πώς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται». Όπως επισημαίνεται και από την Cameron (2007), κύριο χρέος του Μέντορα είναι να ενισχύσει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό αναφορικά με την πρακτική του και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Με διάθεση συνεργασίας οφείλει να παρέχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες, όπως επίσης και ανατροφοδότηση σε περίπτωση λάθους ή παράλειψης. Διάφορες έρευνες έχουν καταδείξει την αξία του ρόλου του Μέντορα, καθώς συνδράμει στη μακροπρόθεσμη και διαρκή επιτυχία των εκπαιδευτικών (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Fullick, Smith-Jentsch, Yarbrough &

Scielzo, 2012) επεκτείνοντας τις παιδαγωγικές γνώσεις και τις δεξιότητές τους που χρειάζονται στην πρακτική άσκηση του επαγγέλματος (Garza, 2012).

Σπουδαιότητα της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching)

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τη σημασία που έχει ο θεσμός της Επαγγελματικής Καθοδήγησης (Coaching) στον εκπαιδευτικό χώρο. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητο να καθοδηγούνται διαρκώς και οργανωμένα σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας. Επίσης, οι απόψεις του δείγματος είναι θετικές ως προς το ότι η βοήθεια από έναν Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνάδουν με τις δηλώσεις των Hargreaves & Fullan (2000). Εξάλλου, η σημασία της οργανωμένης και διαρκούς καθοδήγησης των εκπαιδευτικών ως προς την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξή τους, τη βελτίωση της διδασκαλίας τους και την αντιμετώπιση των προβλημάτων έχει αναδειχθεί και από άλλες έρευνες (Fletcher & Barrett, 2004; Bozeman & Feeney, 2007; Τρίκας, 2017).

Ρόλος και Δεξιότητες του Επαγγελματία Καθοδηγητή σε μία σχολική μονάδα

Αναφορικά με τις δεξιότητες και τον ρόλο που έχει ο Επαγγελματίας Καθοδηγητής στο σχολείο, φαίνεται ότι πρωταρχικό του μέλημα είναι «Να παρέχει συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς». Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν σημαντικό «Να συμβουλευεί τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των τρεχόντων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν». Όπως επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση για να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές δυσκολίες που έχουν (Johnson & Kardos, 2005)

Ρόλος του Διευθυντή ως Μέντορα και ως Επαγγελματία Καθοδηγητή

Αναφορικά με τον Διευθυντή σε μία σχολική μονάδα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τον παρουσιάζουν ως μία ισχυρή πηγή προσανατολισμού και ένα κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής. Στέκεται ως Καθοδηγητής (Coach) δίπλα στο προσωπικό του και παρέχει

συμβουλευτική στήριξη στο εκπαιδευτικό έργο, γεγονός που ταιριάζει με τα ευρήματα και άλλων ερευνητών (Cherian & Daniel, 2008).

Σχετικά με τον ρόλο που αναλαμβάνει ο Διευθυντής στο σχολείο ξεχωρίζουν συγκεκριμένες δράσεις. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι ο Διευθυντής «Καθοδηγεί και υποστηρίζει όλα τα μέλη του σχολείου», «Στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν διδακτικές ανησυχίες και προβλήματα και «Λειτουργεί ως παράδειγμα για όλους». Παράλληλα, οι μισοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του Διευθυντή έναν ικανό γραφειοκράτη και διαχειριστή των πολιτικών του εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος μπορεί να τους καθοδηγήσει κατάλληλα, όπως επισημαίνεται και από τους Green-Powell (2012). Το ίδιο και μεγαλύτερο, όμως, ποσοστό δηλώνει ότι ο Διευθυντής δεν τους στηρίζει επαρκώς στα εκπαιδευτικά θέματα. Επομένως, με βάση τα ευρήματα της έρευνας, φαίνεται ότι ο Διευθυντής λειτουργεί καλύτερα ως γραφειοκράτης παρά ως παιδαγωγικός σύμβουλος. Επίσης, παραπάνω από έξι στους δέκα θεωρούν ότι ο Διευθυντής δεν παρέχει συμβουλές σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, δεν συμμετέχει στη βαθμολόγηση και την αξιολόγηση των μαθητών, η οποία ανατίθεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς, δεν συμβάλλει στην οργάνωση και διαχείριση του προσωπικού και εργασιακού χρόνου των εκπαιδευτικών και τέλος, επτά στους δέκα εκφράζουν την απουσία του Διευθυντή στον σχεδιασμό του μαθήματος.

Σχετικά με τη σύνδεση του ρόλου του Διευθυντή και του Μέντορα και του Επαγγελματία Καθοδηγητή προέκυψαν σημαντικά και αξιόλογα ευρήματα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται ότι οι ενέργειες του Διευθυντή συνδέονται με συγκεκριμένες δεξιότητες - ενέργειες του Μέντορα. Οι κύριες ενέργειες που ξεχωρίζουν και συνδέονται με τον Διευθυντή είναι ότι «Προτείνει νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και συμβάλλει στην εφαρμογή τους» και ότι «Συμβάλλει και βοηθάει στη διαχείριση των προβλημάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί». Δευτερευόντως, ο Διευθυντής φαίνεται να σχετίζεται και με την ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτάρκειας των νεοδιόριστων, καθώς και με την παροχή ουσιαστικής συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης στο προσωπικό του.

Επιπλέον, ο Διευθυντής φαίνεται να συνδέεται σημαντικά με την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα και να σχετίζεται θετικά με τον θεσμό του Μεντορισμού. Όπως επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές, μία υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά κάνει τον Διευθυντή ένα προσιτό πρόσωπο, το οποίο συμβάλλει στην αύξηση του αισθήματος από την πλευρά του εκπαιδευτικού ότι ανήκει στην σχολική μονάδα και του

ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του (Watkins 2005; Bickmore & Bickmore, 2010).

Παράλληλα, ο Διευθυντής φαίνεται να συνδέεται σημαντικά με την καθοδήγηση του συνόλου των εκπαιδευτικών στο σχολείο και να σχετίζεται θετικά με τον θεσμό της Επαγγελματικής Καθοδήγησης. Όπως έχουν αναφέρει και άλλοι ερευνητές, ο Διευθυντής είναι το πρόσωπο που κατέχει τη θέση και τη δύναμη να στηρίζει και να καθοδηγήσει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Cameron, 2007; Green-Powell, 2012; Βογιατζή, 2015; Μπουμπουλέντρα, 2015; Παππά, 2015; Τηλέλης, 2014; Χανιώτη, 2015; Βλάχου, 2016; Λασκαράτου, 2016; Παππά & Ιορδανίδη, 2017; Πίτσιου, 2017).

Εν κατακλείδι, συμπεραίνεται ότι ο Διευθυντής διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην στήριξη των δασκάλων και ιδιαίτερα των νέων (Everard & Morris, 1996) και είναι σημαντικό να ενθαρρύνει συμπεριφορές υποστήριξης για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό (Πίτσιου, 2017), καθώς είναι το πρόσωπο που χτίζει την σχολική κουλτούρα, είναι ο ηγέτης σε θέματα καθοδήγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και ο συντονιστής της διαδικασίας της Μεντορικής υποστήριξης (Wood, 2005). Για αυτό το λόγο, ο Διευθυντής πρέπει να χτίζει μία γενικότερη κουλτούρα συνεργασίας και ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας διαμορφώνοντας κατάλληλα και αποτελεσματικά το σχολικό κλίμα της μονάδας (Johnson 2001; Brown, 2002; Bickmore & Bickmore, 2010).

Συσχετίσεις με τα δημογραφικά στοιχεία

Τέλος, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε διερεύνηση σχετικά με το αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας. Παρουσιάστηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα και στα άτομα με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τον θεσμό του Μέντορα και της Επαγγελματικής Καθοδήγησης. Δύο είναι τα θέματα που ξεχωρίζουν διότι παρουσιάζουν ταυτόχρονα σημαντικό βαθμό συσχέτισης με το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας. Το ένα αφορά τον ρόλο του Μέντορα και ειδικότερα τον ρόλο και τη συμβολή που έχει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας και το άλλο αφορά την Επαγγελματική Καθοδήγηση και ειδικότερα τον ρόλο και τη συμβολή που έχει ένας Επαγγελματίας Καθοδηγητής (Coach) στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Μελετώντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, πρέπει να επισημανθεί ότι είναι πολύ σημαντικό όλες οι σχολικές μονάδες να διαθέσουν τον απαραίτητο χρόνο για τη στήριξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Πρωταρχικό ρόλο στην ενέργεια αυτή έχει ο Διευθυντής, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να είναι θετικοί και ανοιχτοί στη βοήθεια ικανών και έμπειρων καθοδηγητών που θα τους παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια για την ανάπτυξή τους. Η ελληνική πολιτεία οφείλει να στηρίζει το σύνολο των εκπαιδευτικών και τον ίδιο τον Διευθυντή σε αυτό το εγχείρημα, προκειμένου να μπορέσει να προσεγγίσει τον πολυπόθητο στόχο της ποιοτικής αναβάθμισης της παιδείας και της δημιουργίας αποτελεσματικών σχολείων.

6.2. Τελικές επισημάνσεις – Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βασίστηκαν σε δείγμα 155 εκπαιδευτικών για το σχολικό έτος 2019-2020. Αν και το δείγμα αριθμητικά δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλο και δεν προέκυψε από πιθανοθεωρητική μέθοδο δειγματοληψίας, αναδεικνύει τάσεις που διαμορφώνονται στο συγκεκριμένο πληθυσμό και αφορούν τους νεοδιοριζόμενους και μη εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας έχουν εφαρμογή στην εκπαιδευτική έρευνα, καθόσον μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα για ανάληψη αντίστοιχων μελλοντικών ερευνητικών πρωτοβουλιών.

Ως εκ τούτου, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον αν μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια ανάλογη έρευνα με αυτή που διεξήγαμε στην παρούσα εργασία σε πανελλήνιο επίπεδο με μεγαλύτερο και πιο αναλογικό δείγμα. Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες μπορούν να διεξαχθούν χωριστά σε διάφορες σχολικές μονάδες ως μελέτες περιπτώσεων εξετάζοντας πως επηρεάζει τη Μεντορική υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και την Επαγγελματική Καθοδήγηση του συνόλου των εκπαιδευτικών η εκάστοτε σχολική μονάδα. Μέσω της σύγκρισης και συσχέτισης των ευρημάτων της νέας έρευνας με τη δική μας, θα είμαστε σε θέση να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με την ορθότητα ή μη των ευρημάτων που αποκάλυψε η παραπάνω στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου μας. Ταυτόχρονα, θα μπορούν να γίνουν και γενικεύσεις των αποτελεσμάτων, με στόχο να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα που θα μπορούν να γενικευθούν για το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις* (2η Εκδ.), Ιωάννινα: Εκδόσεις Εφύρα.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.

Αναστασίου, Α. (2008). *Αποτελεσματική Διεύθυνση Σχολείου* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τόμος Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αντωνίου, Α. (2006). Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 159-169.

Αρβανιτίδου, Σ. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπ/σης για τον θεσμό του μέντορα νεοδιοριστού εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ιωάννινα.

Βάμβουκας Μ., (1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βασιλειάδης, Δ. (2012). *Ο θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ. & Φωτόπουλος, Ν. (2012). Όψεις και Βασικά Μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προ Μνημονίου Εποχή. Στο Ν. Μουζέλης (Επιμ.), *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* (41-51, 99-104, 169-187). Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.

Βλάχου, Σ. (2016). *Teacher training and mentoring: investigating the existing models, methods and attitudes in Greece* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Βογιατζή, Α. (2015). Απόψεις Φιλολόγων για την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Γλαράκη, Χ. (2014). *Ο Μέντορας ως θεσμός αρχικής στήριξης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Δεληγιάννη, Α. & Ματθαίουδάκη, Μ. (2008). Ο μέντορας και οι άλλοι: Μια προκαταρκτική μελέτη για την εκπαίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 18-36.

Δεμερούτη, Ε. (2001). Επαγγελματική εξουθένωση: Ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το Στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (231-258). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (357-435). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζαβλανός, Μ. (1989). *Εποπτεία Προσωπικού*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κανελλόπουλος, Χ. (1991). *Οργανωτική θεωρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ.), *Το Στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (217–229). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας: θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής – Μία διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καταβάτη, Ε. (2003). Ο ρόλος του σημερινού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 70, 191-195.

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (Τόμος Β). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Κουτούζης Μ. (1999). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Τόμος Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου*. Ιωάννινα: Τυπογραφείο Πανεπιστημίου.

Κωνσταντίνου, Α. (2001). *Ο Επιτυχημένος Διευθυντής του Σχολείου, Θέματα εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης*. Λευκωσία: Επιφανίου.

Λαϊνάς, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 17, 151-179.

Λασκαράτου, Α. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμβολή του θεσμού του μέντορα στην υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Τρίκας, Μ. (2017). *Ο ρόλος του Μέντορα και η Καθοδήγηση ως μοχλός για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 3^{ης} Περιφέρειας του Νομού Εύβοιας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισης του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(3), 165-184.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (85-103). Αθήνα: Gutenberg.

Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μπουμπουλέντρα, Ν. (2015). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών - θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Νικολάου, Ι. (2014). *Αναπτύσσοντας κουλτούρα coaching στους οργανισμούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παππά, Ε. (2015). *Ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Παππά, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 112-130.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδή, Γ. & Πασιαρδής Π., (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πίτσιου, Δ. (2017). *Διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών του σύγχρονου ελληνικού σχολείου στην υποδοχή και υποστήριξη των αντίστοιχων νεοεισερχομένων, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της ΔΔΕ Αρκαδίας* (Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Στραβάκου, Π. (2007). Μέντορας. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (440-442). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τηλέλης, Χ. (2014). *Ενδυνάμωση ανθρώπινου δυναμικού: εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών Α'βάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Χανιώτη, Μ. (2015). *Ο θεσμός του Mentoring στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J. & McInerney, W. D. (1995). "Somebody to count on": mentor/ intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188.

Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching*, 12(2), 123-138.

Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21, 843-862.

Allen, T. (2003). Mentoring others: A dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 134-154.

Ambrosetti, A. & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42–55.

Andrews, B. D. & Quinn, R. J. (2005). The effects of mentoring on first-year teachers' perceptions of support received. *The Clearing House*, 78(3), 110-116.

Angelle, P. (2002). Mentoring the beginning teacher: Providing assistance in differentially effective middle schools. *High School Journal*, 86(1), 15-28.

Angelle, P. (2006). Instructional Leadership and monitoring: Increasing teacher intent to stay through socialization. *NASSP Bulletin*, 90(4), 318-334.

Antonioni, D. (2000). Leading, managing and coaching. *Industrial Management*, 27-33.

Armentrout, B. W. (1995). Making coaching your management metaphor. *HR Focus*, 72(6), 3.

Athanases, S. Z., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S. & Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 743-770.

Batty, J., Rudduck, J. & Wilson, E. (1999). What Makes a Good Mentor? Who Makes a Good Mentor? The Views of Year 8 Mentees. *Educational Action Research* 7(3), 365-374.

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 6-13.

Beck, C. & Kosnick, C. (2000). Associate Teachers in Pre-service Education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.

Bercik, T. (1994). The principal's role in mentoring. *NASSP Bulletin*, 13(3), 1-6.

Beutel, D. (2010). The Nature of Pedagogic Teacher-student Interactions: A Phenomenographic Study. *The Australian Educational Researcher*, 37(2), 77–91.

Bickmore, S. T. & Bickmore, D. L. (2010). Revealing the Principal's Role in the Induction Process: Novice Teachers Telling Their Stories. *Journal Of School Leadership*, 20(4), 445-469.

Bova, B. & Phillips, R. (1982). The Mentoring Relationship as an Educational Experience. *National Conference of the Adult Education Association of the USA*, 1-28.

Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), 719-739.

Bradbury, L. U. (2010). Educative Mentoring: Promoting Reform-Based Science Teaching Through Mentoring Relationships. *Science Teacher Education*, (1049–1071).

Bredeson, P. & Johanson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-Service Education*, 26(1), 385-389.

Brenner, S. O., Sorbom, D. & Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1–13.

Brock, L. & Grady, L. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principal. *Clearing House*, 71(3), 179-183.

Brooks, V. & Sikes, P. (1997). *The Good Mentor Guide: Initial Teacher Education in Secondary Schools*. Buckingham: Open University Press.

Brown, K. (2002). Acclimating Induction Teachers to Low-Performing Schools: Administrators' Role. *Education*, 123(2), 422-426.

Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143-155.

Bullough, R. V. (2012). Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership Learning*, 20(1), 57-74.

Bullough, R. V. & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 30(3), 271-288.

Burdett, J. O. (1998). Forty things every manager should know about coaching. *Journal of Management Development*, 17(2), 142-152.

Bush, T. & Coleman, M. (1996). Professional development for heads: the role of mentoring. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 60-73.

Bush, T. & Glover, D. (2016). School Leadership in West Africa: Findings from a Systematic Literature Review. *Africa Education Review*, 13(3-4), 80-103.

Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. London: Sage.

Caldwell, B. J. & Carter, E. M. A. (1993). *The Return of the mentor. Strategies for workplace learning*. London, Washington, D. C.: The Falmer Press.

Cameron, M. (2007). *Learning to teach: a literature review of induction theory and practice*. New Zealand: New Zealand Teachers Council.

Carver, C. L. (2003). The Principal's Role in New Teacher Induction. In M. Scherer (Ed.), *Keeping Good Teachers*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Cherian, F. & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 3(2).

Chval, K. B., Arbaugh, F., Lannin, J. K., Van Garderen, D., Cummings, L., Estapa, A. T. & Huey, M. E. (2010). The Transition from Experienced Teacher to Mathematics Coach: Establishing a New Identity. *The Elementary School Journal*, 111(1), 191 – 216.

Clutterbuck, D. (2010). Coaching reflection: the liberated Coach. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 3 (1), 73-81.

Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs A Mentor*. UK: CIPD.

Cohen, L. & Manion, L.(1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Coleman, M. (1997). Managing induction and mentoring. In T. Bush & D. Middlewood (Eds), *Managing people in education* (155-168). London: Paul Chapman.

Colley, H. (2008). A Rough Guide to the History of Mentoring from a Marxist Feminist Perspective. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 257–273.

Collinson, V., Kozina, E., Lin, Y. K., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L. & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.

Crane, T. (2002). *The Heart of Coaching (2nd edition)*. San Diego, CA: FTA Press.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331.

Daloz, L. (1983). Mentors: Teachers who make a difference. *Change*, 16(6), 24-27.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: why it matters what leaders can do. *Education Leadership*, 60(8), 7–13.

David, T. (2003). Beginning teacher mentoring programs: The principal's role. In J. Rhoton & P. Bowers (Ed.), *Science teacher retention: Mentoring and renewal* (145-154). Arlington, VA: NSTA Press.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Dubrin, A. J. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Dudzinski, M., Roszmann-Millican, M. & Shank, K. (2000). Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*, 23(2), 109-124.

Ehrich, L. C., Hansford, B. C. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.

Everard, K. & Morris, G. (1996). *Effective School Management, 3rd Edition*. London: Paul Chapman.

Evertson, C. & Smithey, M. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294–304.

Fantilli, R. & McDougall, D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814–825.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60, 25–29.

Feiman-Nemser, S. & Parker, M. B. (1993). Mentoring in Context: A Comparison of Two U. S. Programs for Beginning Teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 699-718.

Fischer, D. & Andel, L. (2002). Mentoring in Teacher Education – towards innovative school development. Paper presented at the 27th annual conference of ATEE (September 2002) in Warsaw, Poland.

Fletcher, S. & Barrett, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 12(3), 321-333.

Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.

Frykholm, J. (2005). A Distributed Model for Teacher Mentoring: Broadening the Learning Community. *New England Mathematics Journal*, 37(2), 10-19.

Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in you school*. New York: Teachers College Press.

Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (25-52). Chicago: University Press.

Fullick, J. M., Smith-Jentsch, K. A., Yarbrough, C. S. & Scielzo, S. A. (2012). Mentor and Protégé Goal Orientations as Predictors of Newcomer Stress. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1), 59-73.

Gabel-Dunk, G. & Craft, A. (2004). The Road to Ithaca: A Mentee's and Mentor's Journey. *Teacher Development*, 8 (2-3), 277-295.

Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teacher. NASSP, *Bulletin*, 84(618), 6-12.

Ganser, T. (2002). How Teachers Compare the Roles of Cooperating Teacher and Mentor. *The Educational Forum*, 66(4), 380-385.

Gardiner, C. (1998). Mentoring: Towards a Professional Relationship. *Mentoring & Tutoring*, 6(1-2), 77-84.

Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: mentors' perceptions of peer placements. *Teaching Education*, 21(3), 233-246.

Garza, R. (2012). Initiating Opportunities to Enhance Preservice Teachers' Pedagogical Knowledge: Perceptions about Mentoring At-Risk Adolescents. *Journal of Urban Learning, Teaching and Research*, 8, 26-35.

Gay, R. L., Mills, E. G. & Airasian, P. (2006). *Educational Research. Competencies for analysis and application* (8th Ed.), New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall.

Geschwend, L. & Moir, E. (2007). Growing together: New and veteran teachers support each other through practices that target the needs of high school educators. *Journal of Staff Development*, 28(4), 20–24.

Gimbert, B. & Fultz, D. (2009). Effective Principal Leadership for Beginning Teachers' Development. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(2).

Gold, Y. (1996). Beginning Teacher Support, Attrition, Mentoring, and Induction. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, Association of American Teachers (548-594). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gordon, S. P. & Maxey, S. (2000). *How to Help Beginning Teachers Succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Green-Powell, P. (2012). The Rewards of Mentoring. *US-China Education Review B*, 1, 99-106.

Griffin, G. A. (1985). Teacher induction: Research issues. *Journal of teacher education*, 31, 42-46.

Gutrie, J. & Reed, R. (1991). *Effective Leadership for American Education*. Boston: MA.

Haddad, I. D. & Oplatka, I. (2009). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process and Outcomes from the Mentor's Point of View. *The New Educator*, 5, 45–65.

Hallinger, P., Murphy, J. & C. Hausman (1992). Restructuring schools: principals' perception of fundamental educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 330-349.

Hansman, C. A. (2002). Mentoring: From Athena to the 21st Century. In C. Hansman (Ed.) *Critical Perspectives on Mentoring: Trends & Issues* (1-3). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39(1), 50-56.

Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Harrison, C. & Killion, J. (2006). Taking the lead: New roles for teachers and school-based coaches. Oxford, OH: National Staff Development Council.

Hersey, P. & Blanchard, K. (1993). *Management of Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources*. N. Jersey: Prentice-Hall.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.

Holloway, J. H. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.

Hope, W. C. (1999). Principals orientation and induction activities as factors in teacher retention. *Clearing House*, 73(1), 54-56.

Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration. Theory, Research and Practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.

Hudson, S., Beutel, D. & Hudson, P. (2009). Teacher Induction in Australia: a sample of what's really happening. *Research in Comparative and International Education*, 4, 53-62.

Hudson, P. B. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 201-217.

Hunt, J. M. & Weintraub, J. R. (2002). How coaching can enhance your brand as a manager. *Journal of Organizational Excellence*, 21(2), 39-44.

Iancu-Haddad, D. & Oplatka, I. (2009). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's Point of View. *The New Educator*, 5(1), 45-65.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.

Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter?. *NASSP bulletin*, 88(638), 28-40.

Jarzabkowski, L. (2003). Teacher Collegiality in a Remote Australian School. *Journal of Research in Rural Education*, 18(3), 139-144.

Johnson, S. M. (2001). Administrators and mentors: keys in the success of beginning teachers. *Journal Of Instructional Psychology*, 28(1), 44-49.

Johnson, S. M (2008). *Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Johnson, S. M. & Kardos, S. M. (2002). Keeping New Teachers in Mind. *Educational Leadership*, 59(6), 12-16.

Johnson, S. M. & Kardos, S. M. (2005). Bridging the generation gap. *Educational Leadership*, 62(8), 8-14.

Johnson, S. M., Kraft, M. & Papay, J. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.

Joiner, S. M. & Edwards, J. (2008). Novice teachers: Where are they going and why don't they stay. *Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43.

Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94-100.

Kardos, S. M. & Johnson, S. M. (2010). New teachers' experience of mentoring: the good, the bad, and the inequity. *Educational Change*, 11, 23-44.

Kardos, M. S., Moore J. S., Peske, H. G., Kauffman, D. & Liu, E. (2001). Counting on Colleagues: New Teachers Encounter the Professional Cultures of Their Schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250-290.

Killion, J. (2009). Coaches' roles, responsibilities and reach. In J. Knight (Ed.), *Coaching: Approaches and Perspectives* (7-28). California: Corwin Press.

King, P. & Eaton, J. (1999). Coaching for results. *Industrial and Commercial Training*, 31(4), 145-148.

Knight, J. (2007). *Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction*. California: Corwin Press.

Kokkinos, C. (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.

Kraines, G. A. (2001). Are you L.E.A.D.ing your troops. *Strategy and Leadership*, 29(2), 29-34.

Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235–261.

Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37(2), 241-258.

Leach, C. (1994). Managing Whole-School Change. In A. Osler (Ed.), *Development Education*. New York: Cussell.

Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

Lindgren, U. (2007). New into the profession: a study of the mentoring of novice teachers in Sweden. *Journal of In Service Education*, 33(2), 241–243.

Löfström, E. & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(5), 681-689.

Madison, J., Watson, K. & Knight, B. (1994). Mentors and preceptors in the nursing profession. *Contemporary Nurse*, 3(3), 121–126.

Mai, R. (2004). Leadership for School Improvement: Cues from Organizational Learning and Renewal Efforts. *The Educational Forum*, 68(3), 211-221.

Maistre, C. L. & Pare, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and teacher education*, 26(3), 559-564.

Marable, M. & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25-37.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99–113.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1982). After – effects of job – related stress: families as victims. *Journal of Occupational Behaviour*, 3, 63–77.

McCauley, C. D. & Van Velsor, E. (2003). *The center for Creative Leadership. Handbook of Leadership Development* (2nd Ed.). California: Jossey-Bass.

McCormack, A., Gore, J. & Thomas, K. (2006). Early Career Teacher Professional Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95-113.

Monk, M. & Dillon, J. (1995). *Learning to Teach Science: Activities for Student Teachers and Mentors*. London: Falmer Press.

Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486.

Morgan G. (1996). Empowering human resources. *Human Resource Management in Education* (32-37).

Msila, V. (2011). School management and the struggle for effective schools. *Africa Education Review*, 8(3), 434-449.

Murphy, K., Mahoney, S., Chun-Ying, C., Mendoza-Diaz, N. & Xiaobing, Y. (2005). A constructivist model of mentoring, coaching, and facilitating online discussions. *Distance Education*, 26(3), 341–366.

NHS Leadership Centre (2005). *A summary of asystematic review of leadership development literature*. London.

Nilsson, P. & Driel, J. V. (2010). Teaching together and learning together – Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1309–1318.

Norman, P. J. & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, 679 – 697.

Odell, S. & Ferraro, D. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of teacher education*, 43, 200-204.

Onchwari, G. & Keengwe, J. (2008). The Impact of a Mentor-coaching Model on Teacher Professional Development. *Early Childhood Educational Journal*, 36, 19–24.

Packard, B. W. (2003). Web-based mentoring: Challenging traditional models to increase women's access. *Mentoring & Tutoring*, 11(1), 53-65.

Pardini, P. (2002). Stitching new teachers into the school's fabric. *Journal of Staff Development*, 23(3), 23-26.

Patton, M. & Kritsonis, W. (2006). The Law of Increasing Returns: A Process for Retaining Teachers –National Recommendations. *Doctoral Forum, National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 3(1), 1–9.

Perez, K., Swain, C. & Hartsough, C. S. (1997). An analysis of practices used to support new teachers. *Teacher Education Quarterly*, 24, 41-52.

Phillips, N. & Fragoulis, I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2(2), 201-213.

Piasecka, A. (2000). Not leadership but leadership. *Industrial and Commercial Training*, 32(7), 253-255.

Ragsdale, S. (2000). Finding a high speed button: New management paradigm. *Triangle Business Journal*, (Raleigh, NC), 16(7), 23.

Rapp, S. (2011). The director of education as a leader of pedagogical issues: a study of leadership in municipal educational sector activities. *School Leadership and Management*, 31(5), 471-490.

Redshaw, B. (2000). Do we really understand coaching? How can we make it work better? *Industrial and Commercial Training*, 32(3), 106-108.

Reiss, K. (2007). *Leadership coaching for educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Renwick, L. (2007). Keeping new teachers happy. *District Administration*, 43(1), 26-34.

Richards, J. (2004). What new teachers value most in principals. *Principal*, 83(3), 42-45.

Riebschleger, J. & Cross, S. (2011). Loss and Grief Experiences of Mentors in Social Work Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(1), 65 – 82.

Rippon, J. H. & Martin, M. (2006). “What makes a good induction supporter?” *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 84-89.

Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E. & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 684-702.

Rolf van Dick & Wagner, U. (2001). Stress and Strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.

Rosenholtz, S. (1989). Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs. *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.

Royal, M. & Rossi, R. (1996). Individual-Level Correlates of Sense of Community: Findings from Workplace and School. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 395-416.

Russell, M. L. & Russell, J. A. (2011). Mentoring Relationships: Cooperating Teachers' Perspectives on Mentoring Student Interns. *The Professional Educator*, 35(1), 1-21.

Saphier, J., Freedman, S. & Aschheim, B. (2001). *Beyond mentoring. How to nurture, support and retain new teachers*. Newton: Teachers 21.

Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1317–1332.

Simpson, T., Hastings, W. & Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': the professional benefits of mentoring". *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 481-498.

Slater, S. F. & Narver, J. C. (1994). Market orientation, customer value, and superior performance. *Business Horizons*, 37(2), 22-28.

Slater, S. F. & Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59, 63-74.

Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), 681-714.

Smylie, M. A. (1994). Redesigning teachers' work: connections to the classroom. In L. DarlingHammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20 (129–177). Washington, DC: American Educational Research Association.

Southworth, G., Clunie, R. & Somerville, D. (1994). Headteacher Mentoring: Insights and Ideas About Headteacher Development. In H. Bradley, C. Conner & G. Southworth (Ed.) *Developing Teachers Developing Schools* (180-196). London: David Fulton Publishers.

Stanulis, R. N. (1995). Classroom Teachers As Mentors: Possibilities For Participation In a Professional Development School Context. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 331–344.

Stansbury, K. & Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the Classroom: Designing Support for Beginning Teachers*. Knowledge Brief.

Starr, J. (2011). *The Coaching Manual*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.

Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34(1), 52-68.

Stock, M. J. & Duncan, H. E. (2010). Mentoring as a Professional Development Strategy for Instructional Coaches: Who Mentors the Mentors?. *Planning and Changing*, 41(1-2), 57-69.

Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching And Teacher Education*, 20(1), 47-57.

Stuart, L. (2002). What new teachers need: A Principals perspective. *Principal*, 81(4), 18-21.

Sutton, G. W. & Huberty, T. J. (2001). An evaluation of teacher stress and job satisfaction. *Education*, 105(2), 189–192.

Tang, S. Y. F & Choi, P. L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), 383–401.

Theeboom, T., Beersma, B. & Van Vianen, A. (2014). Does Coaching work? A meta-analysis on the effects of Coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 1-18.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.

Turner, M. C. (1974). The head teacher as a manager. *Journal of Educational Administration and History*, 6(2), 31-37.

Vladut, C. I. & Kallay, E. (2010). Work Stress, Personal Life and Burnout. Causes, Consequences, Possible Remedies, Cognition, Brain, Behavior. *An In-terdisciplinary Journal*, XIV(3), 261–280.

Vonk, J. H. (1993). Mentoring beginning teachers: Mentor knowledge and skills. *Mentoring*, 1(1), 31-41.

Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.

Watkins, P. (2005). The Principal's Role in Attracting, Retaining and Developing New Teachers Three Strategies for Collaboration and Support. *The Cleaning House*, 79(2), 83-87.

Wepner, S. B., Krute, L. & Jacobs, S. (2009). Alumni Mentoring of Beginning Teachers. *State Journal*, 18(2), 56–64.

Whitmore, J. (2002). *Coaching for Performance*. London, UK: Nicholas Brealey Publishing.

Williams, E. A., Butt, G. W., Gray, C., Leach, S., Marr, A. & Soares, A. (1998). Mentors use of dialogue within a secondary initial teacher – education partnership. *Educational Review*, 50(3), 225-239.

Wilson, S., Darling-Hammond, L. & Berry, B. (2001). *A case of successful teaching policy: connecticut's long-term efforts to improve teaching and learning*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.

Wong, H. (2002). Induction: The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 52-55.

Wood, A. (2005). The importance of principals: Site administrators' role in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.

Young, P., Sheets, J. & Knight, D. (2005). *Mentoring Principals: Frameworks, Agendas, Tips, and Case Stories for Mentors and Mentees*. Thousand Oaks, California.: Corwin Press.

Zachary, L. (2002). The Role of Teacher as Mentor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 27-38.

Zachary, L. (2005). *Creating a mentoring culture: The organization's guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Zachary, L. (2011). *The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.

Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 117-124.

Zey, M. (1984). *The Mentor Connection: Strategic Alliances in Corporate Life*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.

Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *Nassp Bulletin*, 90(3), 238-249.

NOMOI

N. 3848/2010, Φ.Ε.Κ. 71 Α/17.05.2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί μέρος επιστημονικής έρευνας με θέμα: «Μεντορισμός (Mentoring) & Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching) στην εκπαίδευση: διασυνδέσεις με τον ρόλο του Διευθυντή στην ένταξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο.», στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Η συνεργασία σας κρίνεται καθοριστικής σημασίας τόσο για την επιτυχία της έρευνας όσο και για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Σημειώνεται ότι για τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου οι απαντήσεις σας είναι προσωπικές και ανώνυμες και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστώ θερμά για τον πολύτιμο χρόνο σας!

Με εκτίμηση,
Ειρήνη Κωτή

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Συμπληρώστε τα τετράγωνα με ένα ✓

Φύλο: Άντρας ☐ Γυναίκα ☐

Ηλικία: 25-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ Άνω των 60 ☐

Ειδικότητα: (ΠΕ70 Δασκάλων, κ.λπ.):.....

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ Άνω των 30 ☐

Σπουδές: Βασικό πτυχίο ☐ Δεύτερο πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐

Καθεστώς εργασίας: Ωρομίσθιος ☐ Αναπληρωτής ☐ Μόνιμος ☐

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις

1 – Καθόλου, 2 – Λίγο, 3 – Αρκετά, 4 – Πολύ, 5 – Πάρα πολύ

Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό:	1	2	3	4	5
1. Κατά την πρώτη σας χρονιά ως εκπαιδευτικός αντιμετωπίσατε σημαντικές δυσκολίες στο διδακτικό σας έργο;					
2. Ως πρωτοδιορίζομενος εκπαιδευτικός δεχτήκατε, έστω και άτυπα, την καθοδήγηση ενός εμπειρότερου εκπαιδευτικού;					
3. Αν έχετε δεχτεί καθοδήγηση, σε ποιο βαθμό αυτή ήταν βοηθητική για εσάς;					
4. Η σχολική μονάδα, που εργαστήκατε για πρώτη φορά, διέθετε οργανωμένο μηχανισμό υποδοχής νεοδιόριστων εκπαιδευτικών;					

5. Σε ποιο βαθμό, συμφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις;	1	2	3	4	5
1. Οι γνώσεις, που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο, επαρκούν για να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στα πρώτα τους επαγγελματικά βήματα.					
2. Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός με γνώσεις και δεξιότητες μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό αναλαμβάνοντας τον ρόλο του Μέντορα.					
3. Είναι αναγκαία η εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.					

4. Ο θεσμός του Μέντορα προωθεί τη συνεργασία και τη συλλογικότητα στη σχολική μονάδα.					
--	--	--	--	--	--

6. Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα:	1	2	3	4	5
1. Παρέχει ουσιαστική συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη.					
2. Συμβουλεύει τους νεοδιόριστους στο πώς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται.					
3. Προτείνει νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και συμβάλλει στην εφαρμογή τους.					
4. Βοηθάει τους νεοδιόριστους να αναπτύξουν σταδιακά την αυτονομία τους και την αυτάρκειά τους.					
5. Βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.					

7. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω;	1	2	3	4	5
1. Ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται διαρκή και οργανωμένη υποστήριξη σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής του πορείας.					
2. Η βοήθεια από έναν επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.					
3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.					

8. Κατά την άποψή σας, ποιοι είναι οι σημαντικότεροι τομείς παρέμβασης ενός Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) στη σχολική μονάδα; Παρακαλώ ιεραρχήστε τις προτιμήσεις σας, δίνοντας 1 στην πιο σημαντική (ταξινομείστε σε φθίνουσα σειρά από το 1 έως το 7).	
1. Να οργανώνει προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσαρμοσμένα στους στόχους και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας.	
2. Να παρέχει συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς.	
3. Να συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς στο πώς να αντιμετωπίσουν τα τρέχοντα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.	
4. Να παρουσιάζει νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους κατά τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από δειγματικές διδασκαλίες.	

5. Να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης.	
6. Να βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί επάνω στις διδακτικές του μεθόδους.	
7. Να προωθεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα στη σχολική μονάδα.	

9. Με ποιον κυρίως συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του έργου σας;

Με τον Διευθυντή ☐ Με παλαιότερους εκπαιδευτικούς ☐ Κανέναν ☐
 άλλο ☐ (προσδιορίστε).....

10. Πριν από την έναρξη των μαθημάτων τον Σεπτέμβριο, προηγήθηκε ενημερωτική συνάντηση Διευθυντή και εκπαιδευτικών; Ναι ☐ Όχι ☐

11. Έχετε την αίσθηση της ελεύθερης πρόσβασης στον Διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα;

1 – Καθόλου, 2 – Λίγο, 3 – Αρκετά, 4 – Πολύ, 5 – Πάρα πολύ

12. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ο Διευθυντής του σχολείου σας, σας παρέχει συμβουλευτική στήριξη στο εκπαιδευτικό σας έργο;

1 – Καθόλου, 2 – Λίγο, 3 – Αρκετά, 4 – Πολύ, 5 – Πάρα πολύ

13. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο Διευθυντής του σχολείου σας:	1	2	3	4	5
1. Μπορεί να καθοδηγήσει και να συμβουλευθεί τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης.					
2. Στηρίζει εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν διδακτικές ανησυχίες ή προβλήματα.					
3. Προωθεί επιμορφωτικές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς.					
4. Καθοδηγεί και υποστηρίζει όλα τα μέλη του σχολείου.					
5. Παρέχει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διαρκείς ευκαιρίες μάθησης.					
6. Λειτουργεί ως παράδειγμα προς όλους.					

14. Κατά διάρκεια του επαγγελματικού σας βίου, σε ποιο βαθμό έχετε δεχτεί μεντορική υποστήριξη και επαγγελματική καθοδήγηση από τον Διευθυντή του σχολείου σας στις παρακάτω παραμέτρους;	1	2	3	4	5
1. Επίλυση αποριών που αφορούν στη γραφειοκρατική εργασία (σχετικά με τις διαδικασίες και τις πολιτικές του εκπαιδευτικού συστήματος).					
2. Απόκτηση γνώσης πάνω στο αντικείμενο εργασίας.					
3. Οργάνωση της τάξης.					
4. Αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών των μαθητών.					
5. Θέσπιση ρεαλιστικών προσδοκιών σχετικά με την πρόοδο και την συμπεριφορά των μαθητών.					
6. Βαθμολόγηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών.					
7. Τρόποι επικοινωνίας και πραγματοποίησης συναντήσεων με γονείς/κηδεμόνες.					
8. Εντοπισμός και εύρεση εποπτικού υλικού/εργαλείων ή άλλου σχολικού εξοπλισμού.					
9. Σχεδιασμός μαθήματος (τι να διδάξω, πώς να διδάξω, τι εποπτικό υλικό να χρησιμοποιήσω).					
10. Σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.					
11. Ουσιαστική επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.					
12. Έλεγχος μαθητών/θέματα πειθαρχίας.					
13. Οργάνωση και διαχείριση του χρόνου (προσωπικού και εργασιακού).					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Πίνακας 5.4.7 χ^2 τεστ – Ο θεσμός του Μέντορα προωθεί τη συνεργασία και τη συλλογικότητα στη σχολική μονάδα. * Φύλο Crosstabulation

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	11,060 ^a	4	,026	,026		
Likelihood Ratio	8,904	4	,064	,080		
Fisher's Exact Test	8,836			,052		
Linear-by-Linear Association	4,242 ^b	1	,039	,043	,025	,009
N of Valid Cases	155					
a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.						
b. The standardized statistic is 2,060.						

Πίνακας 5.4.8 χ^2 τεστ – Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα παρέχει ουσιαστική συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη. * Φύλο Crosstabulation

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	10,198 ^a	4	,037	,037		
Likelihood Ratio	8,759	4	,067	,082		
Fisher's Exact Test	9,144			,046		
Linear-by-Linear Association	5,344 ^b	1	,021	,025	,013	,005
N of Valid Cases	155					
a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,10.						
b. The standardized statistic is 2,312.						

Πίνακας 5.4.9 χ^2 τεστ – Ο Διευθυντής παρέχει συμβουλευτική στήριξη στο εκπαιδευτικό έργο. * Φύλο Crosstabulation

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	16,912 ^a	4	,002	,002		
Likelihood Ratio	18,099	4	,001	,002		
Fisher's Exact Test	16,919			,001		
Linear-by-Linear Association	,039 ^b	1	,844	,881	,450	,058
N of Valid Cases	155					
a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,51.						

b. The standardized statistic is ,197.

Πίνακας 5.4.10 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Έτη Προϋπηρεσίας - Ως πρωτοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός δεχτήκατε, έστω και άτυπα, την καθοδήγηση ενός εμπειρότερου εκπαιδευτικού)

Correlations				
			Ως πρωτοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός δεχτήκατε, έστω και άτυπα, την καθοδήγηση ενός εμπειρότερου εκπαιδευτικού.	Προϋπηρεσία
Spearman's rho	Ως πρωτοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός δεχτήκατε, έστω και άτυπα, την καθοδήγηση ενός εμπειρότερου εκπαιδευτικού.	Correlation Coefficient	1,000	-,184*
		Sig. (2-tailed)	.	,022
		N	155	155
	Προϋπηρεσία	Correlation Coefficient	-,184*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,022	.
		N	155	155

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 5.4.11 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Έτη Προϋπηρεσίας - Αν έχετε δεχτεί καθοδήγηση, αυτή ήταν βοηθητική για εσάς)

Correlations				
			Αν έχετε δεχτεί καθοδήγηση, αυτή ήταν βοηθητική για εσάς.	Προϋπηρεσία
Spearman's rho	Αν έχετε δεχτεί καθοδήγηση, αυτή ήταν βοηθητική για εσάς.	Correlation Coefficient	1,000	-,176*
		Sig. (2-tailed)	.	,029
		N	155	155
	Προϋπηρεσία	Correlation Coefficient	-,176*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,029	.

		N	155	155
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

Πίνακας 5.4.12 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου)

Correlations				
			Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.	Προϋπηρεσία
Spearman's rho	Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.	Correlation Coefficient	1,000	-,277**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	155	155
	Προϋπηρεσία	Correlation Coefficient	-,277**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	155	155

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 5.4.13 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Αίσθηση ελεύθερης πρόσβασης στον Διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα)

Correlations				
			Αίσθηση ελεύθερης πρόσβασης στον Διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα.	Προϋπηρεσία
Spearman's rho	Αίσθηση ελεύθερης πρόσβασης στον Διευθυντή	Correlation Coefficient	1,000	,269**
		Sig. (2-tailed)	.	,001

	οποτεδήποτε αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα.	N	155	155
	Προϋπηρεσία	Correlation Coefficient	,269**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	155	155
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Πίνακας 5.4.14 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Διευθυντής παρέχει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διαρκείς ευκαιρίες μάθησης)

Correlations				
			Ο Διευθυντής παρέχει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διαρκείς ευκαιρίες μάθησης.	Προϋπηρεσία
Spearman's rho	Ο Διευθυντής παρέχει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διαρκείς ευκαιρίες μάθησης.	Correlation Coefficient	1,000	,168*
		Sig. (2-tailed)	.	,037
		N	155	155
	Προϋπηρεσία	Correlation Coefficient	,168*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,037	.
		N	155	155

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 5.4.15 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στον εντοπισμό και στην εύρεση εποπτικού υλικού/εργαλείων ή άλλου σχολικού εξοπλισμού)

Correlations		
	Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στον εντοπισμό και στην εύρεση εποπτικού υλικού/εργαλείων ή άλλου σχολικού εξοπλισμού.	Προϋπηρεσία

Spearman's rho	Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στον εντοπισμό και στην εύρεση εποπτικού υλικού/εργαλείων ή άλλου σχολικού εξοπλισμού.	Correlation Coefficient	1,000	,270**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	155	155
	Προϋπηρεσία	Correlation Coefficient	,270**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	155	155

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 5.4.16 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στις σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς)

Correlations				
		Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στις σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.		Προϋπηρεσία
Spearman's rho	Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στις σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.	Correlation Coefficient	1,000	,184*
		Sig. (2-tailed)	.	,022
		N	155	155
	Προϋπηρεσία	Correlation Coefficient	,184*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,022	.
		N	155	155

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 5.4.17 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στην ουσιαστική επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς)

Correlations				
		Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στην ουσιαστική επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.		Προϋπηρεσία
Spearman's rho	Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στην ουσιαστική επικοινωνία	Correlation Coefficient	1,000	,196*
		Sig. (2-tailed)	.	,014

	με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.	N	155	155
	Προϋπηρεσία	Correlation Coefficient	,196*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,014	.
		N	155	155

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 5.4.18 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στον έλεγχο μαθητών/θέματα πειθαρχίας)

Correlations				
			Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στον έλεγχο μαθητών/θέματα πειθαρχίας.	Προϋπηρεσία
Spearman's rho	Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στον έλεγχο μαθητών/θέματα πειθαρχίας.	Correlation Coefficient	1,000	,233**
		Sig. (2-tailed)	.	,004
		N	155	155
	Προϋπηρεσία	Correlation Coefficient	,233**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004	.
		N	155	155

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 5.4.19 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στην οργάνωση και διαχείριση του χρόνου (προσωπικού και εργασιακού))

Correlations				
			Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στην οργάνωση και διαχείριση του χρόνου (προσωπικού και εργασιακού).	Προϋπηρεσία
Spearman's rho	Ο Διευθυντής έχει συμβάλει στην οργάνωση και διαχείριση του χρόνου (προσωπικού και εργασιακού).	Correlation Coefficient	1,000	,325**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	155	155

	Προϋπηρεσία	Correlation Coefficient	,325**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	155	155
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Πίνακας 5.4.20 χ^2 τεστ – Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας. * Φύλο Crosstabulation

Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	11,259 ^a	4	,024	,022		
Likelihood Ratio	10,226	4	,037	,046		
Fisher's Exact Test	10,552			,023		
Linear-by-Linear Association	2,580 ^b	1	,108	,112	,067	,021
N of Valid Cases	155					
a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,32.						
b. The standardized statistic is 1,606.						

Πίνακας 5.4.21 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας)

Correlations				
		Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.		Προϋπηρεσία
Spearman's rho	Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.	Correlation Coefficient	1,000	-,180*
		Sig. (2-tailed)	.	,025
		N	155	155
	Προϋπηρεσία	Correlation Coefficient	-,180*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,025	.

		N	155	155
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

Πίνακας 5.4.22 χ^2 τεστ – Η βοήθεια από έναν Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. * Φύλο Crosstabulation

Chi-Square Tests						
	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	13,287 ^a	4	,010	,011		
Likelihood Ratio	11,908	4	,018	,022		
Fisher's Exact Test	10,412			,026		
Linear-by-Linear Association	5,537 ^b	1	,019	,021	,013	,005
N of Valid Cases	155					
a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,66.						
b. The standardized statistic is 2,353.						

Πίνακας 5.4.23 Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Ετη Προϋπηρεσίας - Η βοήθεια από έναν Επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών)

Correlations				
	Η βοήθεια από έναν επαγγελματία Καθοδηγητή (Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.		Προϋπηρεσία	
Spearman's rho	Η βοήθεια από έναν επαγγελματία Καθοδηγητή	Correlation Coefficient	1,000	-,232 **
		Sig. (2-tailed)	.	,004

	(Coach) μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.	N	155	155
	Προϋπηρεσία	Correlation Coefficient	-,232**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004	.
		N	155	155

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 5.4.24 Factor Analysis για Διευθυντή

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,918
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2246,115
	Df	171
	Sig.	,000

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,721	51,161	51,161	9,721	51,161	51,161
2	2,008	10,566	61,727	2,008	10,566	61,727
3	1,317	6,930	68,657	1,317	6,930	68,657
4	,957	5,034	73,692			
5	,660	3,476	77,168			
6	,575	3,026	80,194			
7	,550	2,892	83,087			
8	,488	2,570	85,656			
9	,403	2,119	87,776			
10	,363	1,911	89,687			
11	,339	1,783	91,469			
12	,285	1,502	92,971			
13	,278	1,464	94,435			
14	,246	1,296	95,731			
15	,228	1,198	96,930			
16	,177	,929	97,859			
17	,169	,891	98,750			
18	,137	,720	99,470			
19	,101	,530	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας 5.4.25 Factor Analysis για Μέντορα

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,871
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	609,251
	Df	10
	Sig.	,000

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,847	76,939	76,939	3,847	76,939	76,939
2	,520	10,408	87,347			
3	,263	5,255	92,602			
4	,196	3,921	96,524			
5	,174	3,476	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

Πίνακας 5.4.26 Factor Analysis για Μεντορισμό (Mentoring)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,885
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1038,811
	Df	36
	Sig.	,000

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,557	61,747	61,747	5,557	61,747	61,747
2	1,038	11,538	73,286	1,038	11,538	73,286
3	,763	8,481	81,767			
4	,498	5,535	87,302			
5	,360	3,995	91,297			
6	,262	2,911	94,208			
7	,224	2,491	96,700			
8	,175	1,944	98,643			
9	,122	1,357	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

Πίνακας 5.4.27 Factor Analysis για Επαγγελματική Καθοδήγηση (Coaching)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,708
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	144,074
	Df	3
	Sig.	,000

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,147	71,554	71,554	2,147	71,554	71,554
2	,463	15,440	86,994			
3	,390	13,006	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

Πίνακας 5.4.28-α Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Διευθυντής – Δεξιότητες Μέντορα)

Correlations						
			Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα παρέχει ουσιαστική συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη.	Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα συμβουλεύει τους νεοδιόριστους στο πώς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται	Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα προτείνει νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και συμβάλλει στην εφαρμογή τους.	Διευθυντής _Ενέργειες
Spearman's rho	Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα παρέχει ουσιαστική συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη.	Correlation Coefficient	1,000	,771**	,565**	,168*
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,037
		N	155	155	155	155
	Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα συμβουλεύει τους νεοδιόριστους στο πώς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται.	Correlation Coefficient	,771**	1,000	,615**	,243**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,002
		N	155	155	155	155

	Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα προτείνει νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και συμβάλλει στην εφαρμογή τους.	Correlation Coefficient	,565**	,615**	1,000	,295**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	155	155	155	155
	Διευθυντής_Ενέργειες	Correlation Coefficient	,168*	,243**	,295**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,037	,002	,000	.
		N	155	155	155	155

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 5.4.28-β Spearman's rho τεστ συσχέτισης (Διευθυντής – Δεξιότητες Μέντορα)

Correlations					
			Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει τους νεοδιόριστους να αναπτύξουν σταδιακά την αυτονομία τους και την αυτάρκειά τους.	Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.	Διευθυντής_Ενέ ργειες
Spearman's rho	Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει τους νεοδιόριστους να αναπτύξουν σταδιακά την αυτονομία τους και την αυτάρκειά τους.	Correlation Coefficient	1,000	,716**	,191*
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,017
		N	155	155	155
	Ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.	Correlation Coefficient	,716**	1,000	,141
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,080
		N	155	155	155
	Διευθυντής_Ενέργειες	Correlation Coefficient	,191*	,141	1,000
		Sig. (2-tailed)	,017	,080	.
		N	155	155	155
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					